

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Plánování výuky zaměřené na průřezová témata RVP ZV a ověřování
dopadů této výuky na rozvoj klíčových hodnot a postojů žáka na 1. stupni
ZŠ

Planning of teaching focused on cross curricula topics and verification of
its impact on the development of key values and attitudes of primary school
pupils

Nikola Frkalová

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Stará, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)

Studijní obor: I. ST (7503T047)

2016

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že diplomovou práci na téma „Plánování výuky zaměřené na průřezová témata RVP ZV a ověřování dopadů této výuky na rozvoj klíčových hodnot a postojů žáků 1. stupně ZŠ“ jsem vypracovala samostatně a veškerou použitou literaturu a další prameny jsem řádně označila a uvedla v přiloženém seznamu.

V Praze dne 11. 3. 2016

.....

Podpis

Poděkování:

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. Janě Staré, Ph.D., za odbornou pomoc při zpracovávání této diplomové práce, zejména za cenné rady a čas, který mi věnovala.

ABSTRAKT

Cíl práce

V teoretické části diplomové práce je mým cílem zmapovat možnosti učitele při začleňování průřezových témat do výuky na 1. stupni základní školy, především průřezové téma, které se zabývá výchovou k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Ráda bych se zaměřila na to, jak učitel může v rámci výuky rozvíjet žákovské hodnoty a postoje, které se k průřezovým tématům vztahují, a zároveň, jak lze zjišťovat dopady takto orientované výuky a dále s nimi pracovat.

Chci se zaměřit i na vymezení požadavků na učitele preferujícího přístup k výuce orientovaný na postoje a hodnoty.

V empirické části práce zpracuji případovou studii na základní škole, která zmapuje práci s metodikou pro zjišťování postojů a hodnot žáků a účinnost výukové intervence představující cílenou práci s postoji a hodnotami žáků. Sběr dat proběhne formou zúčastněného pozorování a shromažďování dokumentů a artefaktů ve třídě.

Vztah výzkumného problému a výzkumných otázek

Na základě osvojených znalostí a získaných zkušeností jsem si stanovila následující otázky, na které by měla práce odpovědět:

- Jak rozvíjí učitel postoje a hodnoty vyplývající z vymezení průřezových témat rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání?
- Jaké metody zjišťování vlivu výuky na postoje a hodnoty žáků učitel využívá?
- Jaký vliv má zjištění o postojích a hodnotách žáků na výuku?
- Jaký vliv má zjištění o postojích a hodnotách žáků na stanovení cílů další výuky?
- Které specifické znalosti a dovednosti pomohou učiteli při zjišťování postojů a hodnot žáka?

KLÍČOVÁ SLOVA

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, průřezová témata, hodnoty, postoje, vzdělávací výsledky, případová studie

ABSTRACT

The target of the thesis

In the theoretical part of the thesis is my aim to chart the teachers possibilities for incorporation of the sectional themes into the teaching at first level of basic school. Especially the theme regarding the education of the thinking in European and global context. I would like to focus on how the teacher can within the class develop the students values and their attitude, which are related to the sectional themes and concurrently, how can we detect and use the impacts of this type of teaching.

I will focus on definition of the requirements for the teachers, who prefers approach to the teaching oriented on attitudes and values.

In the empirical part of the thesis I am going to make a case study at the basic school, which will chart the actual work of the survey methods, regarding the students values and their attitudes and efficiency of the intervention presented as targeted work with these values and attitudes. Data collection will be in form of participant observations and collection of the documents and artefacts in the classroom.

The relationship between the research subject and the questions

Based on the knowledge and obtained experiences, I would like to focus on following questions.

- How the teacher is developing the attitudes and the values coming from the demarcation of the sectional themes of the general education program for the basic schools?
- What kind of methods are they using for determining the influence on students attitudes and values?
- What effect does the research, regarding the values and the attitudes on teaching?
- What effect does the research for further targets of the teaching?
- Which specific knowledge and skills are helping to the teacher to identify attitudes and values?

KEYWORDS

Global education, developmental education, values, attitudes, educational results, case studies

Obsah

| | |
|---|----|
| I. ÚVOD..... | 10 |
| II. TEORETICKÁ ČÁST..... | 12 |
| 1. Průřezová témata a jejich zařazení do kurikula primárního vzdělávání | 12 |
| 1.1 Osobnostní a sociální výchova..... | 13 |
| 1.2 Výchova demokratického občana | 13 |
| 1.3 Multikulturní výchova | 14 |
| 1.4 Environmentální výchova | 14 |
| 1.5 Mediální výchova..... | 14 |
| 2. Globální rozvojové vzdělávání..... | 15 |
| 2.1 Vymezení pojmu..... | 15 |
| 2.2 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech..... | 16 |
| 2.3 Programy zabývající se GRV | 17 |
| 3. Vymezení pojmu hodnota/postoj..... | 18 |
| 3.1 Hodnota..... | 19 |
| 3.2 Postoj..... | 19 |
| 3.3 Oblast postojů a hodnot v kurikulárním dokumentu RVP | 20 |
| 4. Příbuzné a inklinující pojmy k pojmům hodnoty a postoje | 20 |
| 4.1 Etika | 21 |
| 4.2 Mravnost (morálka)..... | 21 |
| 4.3 Dobro a zlo jako kategorie mravnosti..... | 21 |
| 4.4 Mravní vědomí | 22 |
| 4.5 Ctnost | 22 |
| 4.6 Gender ve školním prostředí..... | 22 |
| 5. Hodnotový systém a jeho utváření | 23 |
| 5.1 Ontogenetický vývoj morálního citění, vědomí a hodnot | 23 |
| 6. Začleňování průřezových témat do výuky na 1. stupni ZŠ..... | 25 |
| 6.1 Integrace průřezových témat do jednotlivých vyučovacích předmětů | 25 |
| 6.2 Průřezová témata jako samostatný vyučovací předmět | 25 |
| 6.3 Projektové vyučování | 26 |

| | |
|--|----|
| 7. Realizace průřezového tématu VMEGS | 26 |
| 7.1 Metodická podpora | 26 |
| 8. Požadavky na učitele preferujícího ve výuce přístup orientovaný na postoje a hodnoty .. | 29 |
| 8.1 Pedagog a globální dimenze | 29 |
| III. VÝZKUMNÁ ČÁST | 33 |
| 1. Výběr a charakteristika vzorku | 35 |
| 1.1 Hodnotící aktivity | 37 |
| 2. Charakteristika výzkumu | 38 |
| 3. Postup výzkumu | 39 |
| 3.1 Úvodní zjišťování | 40 |
| 3.2 Výuková mezifáze | 52 |
| 3.3 Závěrečné zjišťování | 58 |
| 3.4 Následné aktivity | 62 |
| 4. Shrnutí výzkumu | 62 |
| 4.1 Důvěryhodnost | 62 |
| 4.2 Přenositelnost | 63 |
| 4.3 Hodnověrnost | 63 |
| 4.4 Potvrditelnost | 63 |
| IV. ZÁVĚR | 64 |
| 1.1 Jak rozvíjí učitel postoje a hodnoty vyplývající z vymezení průřezových témat rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání? | 65 |
| 1.2 Jaké metody zjišťování vlivu výuky na postoje a hodnoty žáků učitel využívá? | 65 |
| 1.3 Jaký vliv má zjištění o postojích a hodnotách žáků na výuku? Jaký vliv má zjištění o postojích a hodnotách žáků na stanovení cílů další výuky? | 66 |
| 1.4 Které specifické znalosti a dovednosti pomohou učiteli při zjišťování postojů a hodnot žáka? | 67 |
| V. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A INFORMAČNÍCH ZDROJŮ | 68 |
| 1.1 Literární prameny | 68 |
| 1.2 Internetové zdroje | 69 |
| VI. SEZNAM PŘÍLOH | 72 |
| Příloha č. 1 – Hodnotící aktivita/ Rozmanitost | 73 |
| Příloha č. 2 – Rébusy a hádanky | 76 |
| Příloha č. 3 – Žakovská tvorba jednotlivých profesí z úvodního zjišťování | 77 |

| | |
|---|----|
| Příloha č. 4 – Badatelské nálepky | 78 |
| Příloha č. 5 - Žákovská tvorba jednotlivých profesí ze závěrečného zjišťování | 78 |
| Příloha č. 6 - Jak víme, že to funguje? - ukázka případové studie | 79 |

I. ÚVOD

Vzdělávací program Varianty spadající pod společnost Člověk v tísni, o. p. s., se v roce 2012 zapojil do projektu „Kvalita, nebo kvantita?“

Tento projekt se zaměřil na vliv začleňování globálního rozvojového vzdělávání do výuky. Na to, jak může zabývání se tématy lidská práva, vzájemná propojenost, udržitelnost, rozmanitost a řešení konfliktů ve školní výuce ovlivnit postoje a jednání žáků.

Než jsem vstoupila do projektu, vůbec jsem si neuvědomovala, jak jsem byla krátkozrace orientovaná a zaměřená pouze na kvantitativně orientovanou výuku. Stále jsem si říkala, že se jako učitel musím snažit předat co nejvíce znalostí, ale úplně jsem zapoměla na kvalitu znalostí a výuky samotné. Díky tomuto projektu jsem se pozastavila nad tím, jak budu k výuce, kterou sama povedu, přistupovat. Jsem opravdu vděčná za tuto příležitost, protože jsem si hned v počátcích vlastní praxe uvědomila, jak je důležitá výuka, která bude pro žáky, ale i pro mě samotnou kvalitní, a že se nepoženu za kvantitou znalostí, které žáci postupně zapomenou či nahradí jinými.

Projekt vycházel z předpokladu, že učitel pracuje hlavně s prověřováním znalostí žáků, ale postojová stránka žáka je pro něj většinou nečitelná. Ze zkušenosti z nejrůznějších fakultních praxí mohu jen potvrdit, že jsem zažila mnoho situací, kdy byly prověřovány žákovské znalosti, ale situaci, která by byla zaměřena na žáka a jeho stanovisko k určité problematice, natož nějakou cílenou práci se zaujatým postojem, jsem nezažila.

Do tohoto projektu jsem vstoupila v roce 2014 díky vedoucí své diplomové práce dr. Staré a pracovníci Variant B. Zemanové.

Uvědomuji si velkou váhu a důležitost práce s průřezovými tématy. Bohužel jsem si také vědoma, že se stává, ať už kvůli samotnému učiteli, tlaku z okolí nebo dalším okolnostem, že je opomíjená.

Díky tomuto projektu jsem se mohla jednomu průřezovému tématu, konkrétně výchově k myšlení v evropských a globálních souvislostech, věnovat intenzivněji po celý školní rok. Seznámila jsem se blíže s dostupnou literaturou, s internetovými zdroji a s různými nápady, které se k tomuto průřezovému tématu vztahují.

Byla jsem nadšená a líbilo se mi, že mohu s žáky zkoumat, vymýšlet pro ně aktivity, s kterými se ještě nesetkali, podrobovat je lehkým, ale i nelehkým úkolům, do kterých museli zapojit i rodiče.

Celý projekt ve formě případové studie, která se stala jeho výstupem, v diplomové práci popisuji, přikládám i fotografie, různé přílohy týkající se projektu a výpovědi žáků, se kterými jsem pracovala. Samozřejmě zpracovávám i nezbytnou teorii, která je pro praktickou část důležitá a nápomocná. Případová studie se stala součástí metodické příručky „Jak víme, že to funguje?“

Myslím si, že největší přínos celého projektu spočívá v důkazu, že existuje pro učitele možnost, jak se nejenom tomuto, ale všem průřezovým tématům věnovat. Pokud chybí nápad, mají se kam obrátit. Na různých internetových portálech je velké množství různých nápadů, projektů a možností jak začlenit průřezová témata do výuky, stačí mít jen chuť do práce a touhu po změně, která obohatí výuku.

II. TEORETICKÁ ČÁST

1. Průřezová témata a jejich zařazení do kurikula primárního vzdělávání

V diplomové práci se zaměřuji na plánování výuky, která je zaměřena na průřezová témata rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, proto bych se alespoň krátce zmínila, co si pod průřezovými tématy představím.

Průřezová témata nalezneme v rámcovém vzdělávacím programu. „RVP vymezuje závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy vzdělávání – předškolní, základní a střední vzdělávání. Je to veřejný dokument, který je přístupný pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost“ (RVP pro ZV 2007, s. 9). Podle zásad, které jsou stanoveny v příslušném rámcovém vzdělávacím programu, si každá škola vytváří školní vzdělávací program. Během tvorby diplomové práce jsem spolupracovala s Fakultní základní školou pedagogické fakulty, Praha 7. Měla jsem možnost nahlédnout do školního vzdělávacího programu, který je volně ke stažení na internetových stránkách.

„Průřezová témata reprezentují v rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot. ... Přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků“ (RVP ZV 2007, s. 90).

Během výuky na základní škole je škola povinna nabídnout všechny tematické okruhy jednotlivých průřezových témat. Díky školnímu vzdělávacímu programu si může rozsah a způsob realizace stanovit sama. Průřezová témata prostupují všechny vzdělávací oblasti.

„V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova“ (RVP ZV 2007, s. 90).

1.1 Osobnostní a sociální výchova

Osobnostní a sociální výchova má každodenní praktické uplatnění v životě. Smyslem je pomáhat žákovi v utváření praktických životních dovedností, v hledání životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému, ostatním lidem a světu. Učivem se stává žák sám.

„V oblasti postojů a hodnot má průřezové téma vliv na utváření nezraňujícího pozitivního postoje k sobě samému i k druhým lidem“ (RVP ZV 2007, s. 91).

Ve školním vzdělávacím programu fakultní základní školy mě zaujalo, že je škola zapojena do projektu „Prospe“, který se zabývá primární prevencí ve školách a zaměřuje se na předcházení rizikovému chování žáků ve školách a jeho zastavení (<http://www.prospe.cz>).

1.2 Výchova demokratického občana

Aktivní přístup jedince a řešení různých konfliktů demokratickou cestou je jedním z mnoha cílů, k nimž směřuje toto průřezové téma. Pracuje s pojmy spravedlnost, tolerance, odpovědnost, práva, povinnosti a demokracie. *„Výchova demokratického občana má mezioborový a multikulturní charakter. Snaží se rozvíjet kritické myšlení, vědomí o vlastních právech a povinnostech, porozumění demokratickému uspořádání společnosti a demokratickému řešení konfliktů.“*

„V oblasti postojů a hodnot vede k otevřenému, aktivnímu a zainteresovanému postoji v životě. Vychovává k úctě k zákonu. Rozvíjí disciplinovanost a sebekritiku. Učí sebeúctě a sebedůvěře, samostatnosti a angažovanosti. Přispívá k utváření hodnot, jako je spravedlnost, svoboda, solidarita, tolerance a odpovědnost“ (RVP ZV 2007, s. 93–94).

Výchovu demokratického občana podporuje škola třídní samosprávou. Jedenkrát za měsíc se scházejí starostové tříd s ředitelem školy a projednávají nejruznější návrhy i problémy a diskutují nad aktuální situací ve škole. Starostové tříd v rámci třídnických hodin prezentují informace z těchto setkání a řeší další nezbytné záležitosti konkrétní třídy.

1.3 Multikulturní výchova

Multikulturní výchova umožňuje žákovi, aby se seznámil s rozmanitostí a jinakostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami, díky čemuž si uvědomí vlastní kulturní identitu, tradice i hodnoty. Dotýká se mezilidských vztahů. Poskytuje základní znalosti o různých etnických a kulturních skupinách.

„Pomáhá žákům vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je“ (RVP ZV 2007, s. 97–98).

Škola je otevřená různým menšinám žijící v České republice a aktivně se podílí na vytváření postojů tolerance, protože v každé třídě, v níž je žák odlišné národnosti, je snahou učitelky obohatit třídu o odlišné zvyky a tradice typické pro danou zemi a naopak třída učí a názorně předvádí zvyky naší země.

1.4 Environmentální výchova

Vztahy mezi člověkem a přírodou se zabývá a řeší environmentální výchova, což je další z průřezových témat. *„Environmentální výchova vede k pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí, k pochopení nezbytnosti postupného přechodu k udržitelnému rozvoji a k odpovědnosti za jednání jedince i společnosti“* (RVP ZV 2007, s. 99). Vede k aktivitě, která směřuje k ochraně životního prostředí a k jeho utváření.

„V oblasti postojů a hodnot přispívá k vnímání života jako nejvyšší hodnoty“ (RVP ZV 2007, s. 100). Environmentální výchově se škola věnuje prostřednictvím různých projektů, např. sběr tříděného odpadu. Celý školní rok shromažďují plastová víčka, papír, hliníkové obaly aj. a třídy mezi sebou pětkrát do roka soutěží v množství nasbíraného materiálu k třídění.

1.5 Mediální výchova

Mediální výchova se zaměřuje na mediální komunikaci a práci s médii, které představují zdroj zkušeností, prožitků a poznatků. Žáka by mělo toto průřezové téma vybavit základní úrovní mediální gramotnosti zahrnující poznatky o fungování médií a jejich společenské roli, schopností analyzovat sdělení, posuzovat věrohodnost,

vyhodnocovat záměr, orientovat se a umět si vybírat. „Rozvíjí citlivost vůči stereotypům v obsahu médií i způsobu zpracování mediálních sdělení. K uvědomování si hodnoty vlastního volného času a celého života“ (RVP ZV 2007, s. 101–102).

V oblasti rozvoje mediální výchovy je škola velmi aktivní; dokazuje to fakt, že student devátého ročníku natočil a představil v tomto roce film „Větrný kopec“, který měl 8. února 2016 v pražských Holešovicích premiéru, a jedná se dokonce o jeho druhé dílo.

2. Globální rozvojové vzdělávání

2.1 Vymezení pojmu

Pojem globální rozvojové vzdělávání se v mé diplomové práci objevuje více než mnohokrát, proto bych mu ráda věnovala větší pozornost.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech úzce souvisí s konceptem globálního rozvojového vzdělávání. Právě dostatek informací o globálním rozvojovém vzdělávání mohou pomoci učitelé, aby průřezové téma lépe uchopil a uvedl do výukové praxe. „Globální rozvojové vzdělávání je proces celoživotní, který přispívá k pochopení rozdílů a podobností mezi životy lidí v rozvojových a rozvinutých zemích a usnadňuje porozumění ekonomickým, sociálním, politickým, environmentálním a kulturním procesům, které ovlivňují životy lidí. Rozvíjí dovednosti a podporuje hodnoty a postoje, které lidem umožňují aktivně se podílet na řešení lokálních i globálních problémů“ (<http://www.globalnirozvojovevzdelavani.cz/co-je-grv/definice-a-principy.html>).

Směřuje k přijetí spoluzodpovědnosti za vytváření světa, kde mají všichni lidé možnost žít důstojný život podle svých představ.

Dynamická globalizace světa vede k potřebě porozumění globálním tématům a jejich vlivu v lokálním i globálním měřítku. Tato potřeba představuje pro školu úkol, který spočívá v poskytování takového vzdělání, jež připraví žáky na život v současném světě a vychová z nich občany projevující aktivní zájem o okolní svět. Svou podstatou se podílí na vytváření více demokratické, mírové a odpovědné společnosti, která je založena na spolupráci a motivaci pro vlastní účast na věcech veřejných (Člověk v tísni, o. p. s. 2015, s. 11–12).

2.2 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech je průřezové téma, které podporuje globální myšlení a mezinárodní porozumění. *„Podporuje vědomí a jednání žáků k tradičním evropským hodnotám, k nimž patří humanismus, svobodná lidská vůle, morálka, uplatňování práva a osobní zodpovědnost spolu s racionálním uvažováním, kritickým myšlením a tvořivostí“* (RVP ZV 2007, s. 95).

Věnuje se tématům globalizace a globálním problémům, problematice lidských práv, rovným příležitostem, humanitární pomoci a rozvojové spolupráci, prevenci a řešení konfliktů. Svým obsahem se zaměřuje na aktuální dění ve světě i jeho jednotlivých částech. Vychází z propojení dnešního světa, kdy události probíhající na určitém místě mají dopad na dění jinde ve světě. Děje a události každodenního života by měly být žákům přibližovány komplexně, v propojení od úrovně místní, národní a makroregionální až po úroveň celosvětovou. Reaguje na svět, který se mění nezastavitelnou rychlostí, tyto změny se snaží přiblížit učitelům. V rámci tohoto průřezového tématu se objevují tři tematické okruhy.

1. *„Evropa a svět nás zajímá, který se zabývá otázkami na evropské úrovni, ale i na úrovni Evropu přesahující.“*
2. *Objevujeme Evropu a svět, zabývající se porozumění jevům a událostem současného světa jako celku.*
3. *Jsme Evropané, zaměřený na formování postojů a hodnot žáka a jejich chování a jednání v konkrétních situacích či reakcích na konkrétní události, které přesahují evropský rozměr.*

Průřezové téma VMEGS umožňuje žákům, aby vnímali sami sebe jako součást globální společnosti a byli si vědomi dopadů svého každodenního chování a jednání. Právě tímto se rozvíjí žákovské hodnoty a postoje, které výrazně podporují vzájemnou spolupráci, schopnost argumentace pro podporu vlastního názoru“ (RVP ZV 2007, s.95// Skalická a kol., Doporučené očekávané výstupy – VMEGS v ZV, 2011).

Člověk a jeho svět je jediná vzdělávací oblast, která se zaměřuje pouze na I. stupeň základního vzdělávání. Poskytuje příležitost k realizaci průřezového tématu VGEMS, protože si žák v rámci tohoto předmětu vytváří prvotní ucelený obraz světa na základě

zkušeností z poznávání sebe sama, vlastního okolí a pozdějšího poznávání vzdálenějších osob i jevů. Zahrnuje v sobě pět tematických okruhů:

- *Místo, kde žijeme* – v němž se žák seznamuje např. s poznáváním vlastní obce, okolní krajiny a celé vlasti a tím rozvíjí první poznatky a učí se pojmenovat, třídit a zařazovat. Osvojuje si znalosti o místě, ve kterém vyrůstá.
- *Lidé kolem nás* – seznamuje se s kulturou odlišných zemí, učí se respektovat a tolerovat jinakost a odlišnost.
- *Lidé a čas* – zde se mimo jiné může setkat s historií různých svátků a tradic, tím si osvojuje historické důvody a proniká do pochopení podstaty a důležitosti významných dnů.
- *Rozmanitost přírody* – rozvíjí ohleduplnost vůči přírodě a vztah k ochraně životního prostředí, žák se učí poznávat činnosti, které přírodě pomáhají a které ji naopak poškozují.
- *Člověk a jeho zdraví* – tematický okruh zahrnující zodpovědnost za vlastní zdraví, péči o tělo a osobní bezpečí (RVP ZV 2007, s. 37–42, 95).

Ve školním vzdělávacím programu FZŠ UK se objevuje vzdělávací obor Člověk a jeho svět v podobě předmětu prvouka od prvního do třetího ročníku. Ve čtvrtém a pátém ročníku se děti seznamují s přírodovědou a vlastivědou.

Výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech považují učitelé I. stupně za téma nejhůře uchopitelné. Převládají názory, že ostatní průřezová témata je možno zařadit do výuky prostřednictvím různých projektů, ale k tomuto tématu jim chybí uchopitelný projekt. Nicméně školní preventista se snaží jedenkrát za měsíc vytvářet téma, které podnítí v rámci třídy diskuzi, jež je ukončena otázkami, nad nimiž se žáci zamýšlejí. Příkladem takového tématu může být žákovské řešení situace s příchodem žáka z odlišného sociokulturního prostředí, smysl třídění odpadu, možnosti další pomoci naší planetě atd.

2.3 Programy zabývající se GRV

Pedagog má mnoho variant, jak se zaměřit, uchopit a jak žákům předložit průřezové téma podporující globální myšlení. Může využít internetové portály, které se věnují právě této problematice a poskytují pedagogům, ale i veřejnosti možnost nahlédnout. Na těchto

portálech se může dozvědět o probíhajících projektech souvisejících s globálním vzděláváním, o možnostech zapojení se do projektů, má možnost nahlédnout do různých materiálů, které mohou být užitečné při výuce, ale i pro vzdělání samotného pedagoga. Tyto portály zároveň nabízejí možnosti, jak uchopit témata globálního vzdělávání v souladu s výukou orientovanou na postoje a hodnoty. Umožňují pedagogovi nahlédnout a převzít nejrůznější aktivity, které již vyzkoušeli jiní. Většinou objeví i komentáře, ve kterých se může dozvědět o úskalích určitých činností. Pokud se tedy učitel rozhodne zaměřit výuku k rozvoji žákovských postojů a hodnot skrze globální vzdělávání, má k dispozici nejrůznější materiály.

VARIANTY – „*Internetový portál spadající pod Člověka v tísni, který nabízí informační a metodickou podporu, vzdělávací kurzy, didaktické materiály, konzultace, asistence v oblastech inkluzivního, interkulturního a globálního rozvojového vzdělání*“ (<http://varianty.cz/nase-mise>). Snaží se, aby škola byla místem, které vychovává otevřené, tolerantní a aktivní občany, schopné kriticky vyhodnocovat informace a ovlivňovat dění kolem sebe (<http://varianty.cz/nase-mise>).

SVĚT V NÁKUPNÍM KOŠÍKU – „*Program, který nabízí interaktivní dílny poukazující na propojenost spotřeby s vybranými ekonomickými, sociálními a environmentálními problémy rozvojových zemí a jejich obyvatel, jako chudoba, dětská práce, kácení pralesů*“ (<http://www.fors.cz/globalni-rozvojove-vzdelavani/definice-grv/#.VjNO4dIve9I>).

K dalším internetovým portálům zabývajícím se globálním vzděláváním, jež směřuje k postojovým změnám žáků, patří např. portál Na zemi, Prvák aj.

3. Vymezení pojmu hodnota/postoj

Hodnota a postoj jsou klíčové pojmy v celé této práci, protože se snažím zjistit, jak může učitel právě žákovské hodnoty a postoje rozvíjet během výuky. Učitel, který se rozhodne takto zaměřit výuku, by se měl nejprve zorientovat v těchto pojmech, aby s nimi mohl pracovat.

Pedagog by měl rozumět pojmům hodnota a postoj a procesu jejich utváření, protože právě znalosti v oblasti postojů a hodnot společně s činnosti a aktivitami zaměřenými

na jejich zmapování mohou pomoci k vytváření výuky, která s postoji a hodnotami bude pracovat cíleně a účelně.

3.1 Hodnota

Psychologické názory na pojem hodnota nejsou jednoznačné a bývá vymezen nejrozličnějšími způsoby. „*Nejobecněji se dá tento pojem charakterizovat jako obecný pojem pro ocenění čehokoli ve smyslu materiálním i duchovním*“ (Vacek 2008, s. 101). Je to něco, co umožňuje člověku základní hodnotovou orientaci ve světě. Studium hodnot se zabývá axiologií. „*Zaměřuje se na otázky vzniku, fungování a proměn morálních, estetických, ekonomických, náboženských či politických hodnot*“ (Vacek 2008, s. 101). Hodnoty přírodní, civilizační či duchovní jsou příkladem možného kategorizování a třídění hodnot. „*Přírodní hodnoty se zaměřují na prosazení, udržení a rozvinutí života organismu jako jedince i jako druhu. Civilizační hodnoty se točí kolem způsobu organizace lidské společnosti v historickém a společenském kontextu. Hodnoty duchovní pracují s tématy sebereflexe, sebeřízení, sebevýraz*“ (Vacek 2008, s. 101). „*Hodnoty představují vytoužené, hlavně uvědomělé tendence konstituující bio-psycho-socio-duchovní podstatu lidského bytí*“ (Çakırpaloğlu. 2009, s. 322).

3.2 Postoj

Pojem postoj se podle Flemingovy studie objevil začátkem 18. století ve výtvarném a dramatickém umění. Později se stal pojmem vědeckým díky Darwinovi. Do sociální psychologie vnáší pojem Thomas a Znaniecki na počátku 20. století (Prunner a kol. 1993, s. 28–29). „*Postoj je určitá tendence a připravenost jedince a sociální skupiny reagovat určitým způsobem, na základě dřívějších zkušeností*“ (Prunner a kol. 1993, s. 29). Proces hodnocení ovlivňuje složka kognitivní (poznávací), emotivní (citová, afektivní) a konativní (behaviorální). Kognitivní složka v sobě zahrnuje vědomosti, názory, mínění. Emotivní složka je zaměřena na prožívání a konativní složka znamená tendence k jednání (Prunner a kol. 1993, s. 27–29)

Th. M. Newcomb chápe postoj jako aktivaci k motivu (Nakonečný 1997). To znamená, že žák na základě vedení učitele ke globální odpovědnosti nalezne vnitřní motivaci pro změnu. Postoj se stane souborem myšlenek a přesvědčení ke konkrétním jevům. „*Postojové cíle jsou tedy kladeny ve výuce proto, aby učitel docílil pozitivních změn*

v osobnosti žáka – především v té oblasti, která aktivuje jeho chování žádoucím způsobem“ (http://www.varianty.cz/download/docs/68_na-s-spolec-ny-sve-t.pdf).

3.2.1 Složky postoje a vztah mezi nimi

Postoje jsou tvořeny třemi složkami – kognitivní, afektivní a konativní. *Kognitivní* je do jisté míry subjektivní, ale pracuje s informacemi. *Afektivní* se vztahuje k emocím a *konativní* se projevuje navenek. Všechny složky se navzájem ovlivňují a společně vytvářejí určitý postoj, který žák zaujímá.

Pokud se učitel snaží pracovat s postojovými cíli, pak je jeho záměrem posílení žádoucích postojů nebo jejich změna. Učitel se může pokusit o změnu postoje, pokud jsou nebo naopak nejsou všechny výše uvedené složky v souladu. Pokud se složky dostávají do nesouladu, pak má osoba k určité skutečnosti pozitivní vztah, ale má v sobě určitý rozpor (http://www.varianty.cz/download/docs/68_na-s-spolec-ny-sve-t.pdf). Právě důležitým požadavkem na učitele, který se rozhodne pro postojově orientovanou výuku, je schopnost zaznamenání takového rozporu a následná systematická práce s ním. Učitel se může pokusit i o změnu postoje, jestliže uvedené složky nejsou v souladu. V takovém případě se může setkat u žáka s postoji, které jsou postaveny na mylných, nepřesných nebo povrchních informacích, takže je tu na učitele kladen úkol, aby předložil informace a ukázal žákovi jak kriticky přemýšlet a přistupovat k různým zdrojům, především pak aby probudil žákovu vnitřní motivaci (http://www.varianty.cz/download/docs/68_na-s-spolec-ny-sve-t.pdf).

Učitel, ale i podněty z širokého okolí na jedince působí a přispívají k vytváření jeho postojů. Proto je důležité, aby učitel nezapomněl na tyto podněty a vystavoval žáka jejich působení (http://www.varianty.cz/download/docs/68_na-s-spolec-ny-sve-t.pdf).

3.3 Oblast postojů a hodnot v kurikulárním dokumentu RVP

Právě průřezová témata v rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy jsou nezastupitelná v rozvoji osobnosti žáka a zaměřují se na oblast postojů a hodnot.

4. Příbuzné a inklinující pojmy k pojmům hodnoty a postoje

Postoje a hodnoty se u žáka nevytvářejí samostatně a odděleně. Od útlého věku je vychováván v určitém prostředí, ze kterého si přináší etické zásady a mravní vědomí

a chování. Je mu předkládáno, co je dobré, co je žádoucí a smí se dělat, a naopak co je nežádoucí chování, které je okolím vnímáno negativně. Žák si všechny tyto zakořeněné skutečnosti přináší do školního prostředí, které ho dále ovlivňuje.

4.1 Etika

„Etika je filozofická disciplína zabývající se vysvětlováním a zdůvodňováním mravnosti jako principu lidského cílevědomého chování v souladu s mravními kategoriemi“ (Cakirpaloglu 2009, s. 257). Hodnotí činnosti člověka kritériem dobra a zla. *„Snaží se zdůvodnit principy, z nichž morálka pramení, případně zdůvodnit morálku“* (Cakirpaloglu 2009, s. 257). Tento pojem se zajímá o původ vnější i vnitřní stránky mravnosti.

Pro přiblížení tohoto pojmu žákům a zařazení do jejich aktivního slovníku jsem zvolila prostředí českého jazyka a práci s knihou autora Ladislava Špačka, který se v knize s názvem Dědečku vyprávěj snaží o přiblížení těchto pojmů mladším žákům. Formou dědečkova vyprávění poukazuje na různá pravidla etiky a etikety.

4.2 Mravnost (morálka)

Pravidly a požadavky pro konkrétní situace se zabývá morálka. *„Podstatou mravnosti je postoj člověka spočívající ve svobodném rozhodnutí vůči mravnímu zákonu. Ten představuje morální normu či princip, kterým je označena kategorie mravního dobra. Protikladem je špatné jednání, které odporuje individuálním principům a společenským normám mravnosti. Paradoxní je, že pojem dobra a zla je chápán nejednotně“* (Cakirpaloglu 2009, s. 258).

4.3 Dobro a zlo jako kategorie mravnosti

Dobro a zlo jsou základní kategorie mravního hodnocení. *„Paradoxem zůstává, že v chápání dobra není filozofie etiky jednotná“* (Cakirpaloglu 2009, s. 260). Existují názory náboženské, psychologické, umělecké atd. *„Z hlediska psychologie není podle Cakirpalogla (2009, s. 261) důležitý obsah, ale vliv těchto kategorií na aktuální hodnocení vlastního jednání nebo plánování budoucích skutků. Jedná se o rozdělení lidských hodnot na pozitivní a negativní.“*

4.4 Mravní vědomí

„Mravní vědomí je kognitivním předpokladem morální aktivace jedince“ (Cakirpaloglu 2009, s. 266). Je důsledkem procesu socializace založeného na mezilidské interakci a procesu sociálního učení. *„Pro formování mravního vědomí je nezbytná internalizace mravních hodnot a norem určité společnosti, která je ovlivněna charakteristikou dané kultury a společnosti“* (Cakirpaloglu 2009, s. 266).

S pojmem morálka, mravnost, mravní vědomí neměl žádný žák zkušenost. K přiblížení jsem zvolila práci s příslovím „Jiný kraj, jiný mrav“. Poznávali jsme a seznamovali se s tradicemi různých zemí světa. Zapojili jsme i rodiče, kteří s dětmi vyhledávali nejruznější světové kuriozity.

4.5 Ctnost

Pojem ctnost můžeme objevit v řeckém či latinském jazyce. V řečtině se tento pojem vztahuje nejen k lidem, ale i zvířatům a znamená výbornost či dokonalost někoho nebo něčeho. V latinském jazyce se tento pojem vztahuje pouze k člověku, jeho dokonalosti v morálním a osobnostním smyslu. Problematikou ctnosti se zabývá především filozofie a morální teologie. Jednotlivé nauky mají různé názory na původ, podstatu a smysl tohoto pojmu (Cakirpaloglu 2009, s. 271).

4.6 Gender ve školním prostředí

V této kapitole bych se jen krátce zmínila o problematice pohlaví a genderu, protože žáci vnímají genderové stereotypy, jelikož se s nimi setkávají od útlého věku díky rodičům, kteří např. vybírají pro chlapce „chlapecké“ hračky a pro dívky „dívčí hračky“ podle toho, se kterými by si podle jejich přesvědčení měli hrát chlapci a se kterými dívky.

Podle doktora R. Stollera existují dvě pohlaví – muž a žena. K jejich vymezení slouží fyziologické podmínky. Gender je pojem psychologický a kulturní, nezávislý na biologickém pohlaví. Existuje „mužský a ženský“ gender a v různých osobách mohou být přítomny obě kvality (Oakleyová 2000, s. 121–122). Ve školním prostředí se genderovými stereotypy zabývala L. Jarkovská, která provedla v třídním kolektivu řadu aktivit, jež ukazovaly, jak žáci vnímají gender. Nejzajímavější pro mě byla aktivita, při

níž si žáci představili, že jsou opačným pohlavím, a jmenovali výhody a nevýhody daného pohlaví (Jarkovská 2013).

5. Hodnotový systém a jeho utváření

Každý žák pochází z různého prostředí. Různá prostředí znamenají různé systémy hodnot a jejich utváření. Pedagog se ve školním prostředí stává pro mnohé žáky vzorem a zároveň nositelem hodnot, což lze využít k rozvoji žáka v osobnost, která dokáže postupně rozpoznávat, ujasňovat, třídit a zastávat určité názory, postoje a hodnoty. Žák by měl mít možnost poznat dostatek činností a situací, ve kterých se musí rozhodnout a zaujmout nějaký postoj. Právě zaujímání dětských postojů ukazuje na hodnotový systém, který je žákovi vlastní.

Hodnotu lze chápat jako ocenění, něco co může přispívat k orientaci ve společnosti i celém světě. *„Každý člověk má svůj vlastní systém hodnot, kterým se řídí v jednání a uvažování. Hodnotový systém je dlouhodobě utvářen vnějšími a vnitřními vlivy během ontogenetického vývoje a promítají se do něho individuální struktury a zvláštnosti každého jedince dané pohlavím, věkem, rodinným zázemím, dosaženým vzděláním atd.“* (Vacek 2008, s. 102).

Problematika utváření hodnot je podle Prunnera v pedagogice celkem nová oblast zkoumání, proto zatím nemá zřetelné pojmenování. Lze o ní mluvit jako o „výchově k hodnotám“. Žáci se o hodnotách dozvídají v rámci etické, estetické, občanské či multikulturní výchovy apod. V zahraničí se výchova k hodnotám vyskytuje samostatně, ale zároveň se prolíná do mravní výchovy či výchovy charakteru. Výchova k hodnotám může mít formu nespecifickou, tzn. výuku, která vede k odpovědnosti, vytrvalosti, respektu, toleranci atd., aniž o konkrétní hodnotě jako takové padne slovo. Specifickou formou je pak výuka, kdy samy hodnoty jsou učivem. Tento systém v našich školách podle Vacka chybí (2008, s. 103–104).

5.1 Ontogenetický vývoj morálního citění, vědomí a hodnot

Vývoj mravnosti je závislý na neuroanatomických, psychologických a sociálních činitelích. *„Jedná se o komplexní psychický proces, jehož analýza vyžaduje interdisciplinární přístup, sjednocení poznatků z oblasti kognitivního vývoje, neuropsychologie, sociální psychologie a psychologie učení“* (Çakırpaloglu 2009,

s. 243). Psychosociální vývoj, tedy sebehodnocení, sebevědomí a hodnocení vnějšího světa, je podmíněn vývojovými změnami.

Dítě se rodí s nedokončeným vývojem částí mozku, což znamená, že v prvních dnech dokáže vykonávat omezený počet aktivit. „*Již probíhá proces diferenciacce příjemných a nepříjemných počitků a jejich ukládání do paměti a budování prvních hodnotových preferencí*“ (Cakirpaloglu 2009, s. 243). V osmém měsíci života dokáže rozlišit tváře blízkých osob a projevit obavu z osob neznámých, takže dochází k citovému hodnocení (Cakirpaloglu 2009, s. 243). Od nejútlejšího věku dochází k integraci hodnot. „*Záleží na tom, jakými kulturními hodnotami je prostoupeno prostředí, v němž děti vyrůstají, jaké má příležitosti ke komunikování*“ (Kučerová 1997, s. 206). Hodnoty získává při nejrůznějších činnostech, při hrách, při učení, při práci, ve styku s ostatními dětmi i dospělými lidmi. „*Důležitou úlohu při utváření hodnotového vědomí hrají procesy identifikace*“ (Kučerová 1997, s. 206). Žák napodobuje podle svých vzorů postoje a způsoby chování. Mezi první dětské vzory patří přirozeně rodiče (Kučerová 1997, s. 206–207).

5.1.1 Vývoj morálky podle Jeana Piageta (1896–1980)

J. Piaget považuje vývoj morálky a hodnot za součást obecného kognitivního vývoje. V první fázi vývoje myšlení si dítě buduje sympatie a antipatie, které jsou podstatou hodnocení. Primárním zdrojem pro hodnocení a srovnávání jsou rodiče. Mezi 2.–7. rokem je posuzování a hodnocení dítěte zcela podřízeno autoritám. Morálku poslušnosti charakterizují normativní hodnoty, které právě podléhají procesům sympatie, ale podřízeny vůli autority. Pro období mezi 7.–12. rokem je typický vývoj logického myšlení, které je důležité pro přechod k autonomní morálce a systému hodnot. Narůstá vliv vrstevnické skupiny, zakládá se retribuční spravedlnost, která hodnotí skutek podle záměru, a schopnost sebehodnocení. Fáze od 12.–15. roku je fází realistického myšlení, narůstá individuální schopnost aktivního hodnocení vlastních prožitků dle potřeb a možností (Cakirpaloglu 2009, s. 243–249).

Jiný názor na vývoj morálky měl podle Cakirpalogla (2009, s. 243–249) např. L. Kohlberg, který definoval šest vývojových etap morálky. Nejvyšší stupeň má základ v systému osvojených a vybudovaných principů a hodnot.

Mladý jedinec je schopen individuálního systému hodnot. Podporuje to nárůst schopnosti vcítit se do jiných lidí a jejich situace a v důsledku toho humanizovat vlastní hodnoty. Jedná se o psychologický předpoklad zřetelného, stabilního a celoživotního procesu budování identity jedince (Cakirpaloglu 2009, s. 243–249).

6. Začleňování průřezových témat do výuky na 1. stupni ZŠ

Pro začleňování průřezových témat neexistuje jednotný systém nebo metodika. Každá škola má možnost individuálního přístupu. *„V praxi se běžně setkáváme se třemi základními způsoby výuky průřezových témat. Integrace do jednotlivých vyučovacích předmětů, zavedení samostatného vyučovacího předmětu a projektové vyučování.“* (<http://www.prurezovatemata.cz/Metodikav%C3%BDuky.aspx>).

6.1 Integrace průřezových témat do jednotlivých vyučovacích předmětů

Tento způsob začleňování průřezových témat bývá nejčastější. *„Téma je zařazeno k vyučovacímu předmětu, se kterým nejvíce souvisí a na který má největší vazbu. Problémem však bývá, že tímto způsobem se často ztrácí „mezipředmětovost“ a izoluje se ucelený pohled žáka na dotčenou problematiku. Z čistě praktického hlediska se také stává, že pedagog, jemuž je průřezové téma určeno do vyučovacího předmětu, jej z různých důvodů nestihne, případně jej probere právě jen z pohledu vlastního předmětu“* (<http://www.prurezovatemata.cz/Metodikav%C3%BDuky.aspx>).

6.2 Průřezová témata jako samostatný vyučovací předmět

Pokud by se průřezová témata vyučovala v rámci samostatného předmětu, pak by byly vyřešeny nedostatky s jejich začleňováním do vyučovacích předmětů.

„V praxi však tento přístup naráží na skutečnost, že se jen obtížně hledá garant tohoto předmětu (pedagog, který by obsáhl všechna průřezová témata nebo alespoň jejich většinu)“ (<http://www.prurezovatemata.cz/Metodikav%C3%BDuky.aspx>).

Dále se řeší, že ve značné části by docházelo k duplicitě informací; to, co by bylo probíráno v rámci průřezových témat, by bylo probíráno i v běžných předmětech (<http://www.prurezovatemata.cz/Metodikav%C3%BDuky.aspx>).

6.3 Projektové vyučování

Nevýhody spojené s integrací průřezových témat a vyučováním průřezových témat v samostatném předmětu lze vyřešit projektovým vyučováním. Značným pozitivem tohoto způsobu je, že zpestřuje a obohacuje výuku. Probírané téma se může pojímat komplexně a lze zapojit více pedagogů. Podmínkou efektivity je, že se bude projektové vyučování zapojovat pravidelně a bude mít dobře promyšlenou strukturu (<http://www.prurezovatemata.cz/Metodikav%C3%BDuky.aspx>).

7. Realizace průřezového tématu VMEGS

I toto průřezové téma lze zařadit jako samostatný předmět nebo integrovat do výuky jednotlivých vyučovacích předmětů. Za ideální způsob považují projektové vyučování, v němž lze využít nejrůznější metodické listy, audiovizuální materiály, příručky atd. Učitel, ale i nepedagogická veřejnost mají možnost nahlédnout na různé internetové portály, které se právě tomuto průřezovému tématu věnují.

7.1 Metodická podpora

Pro globální rozvojové vzdělávání existuje mnoho internetových portálů, které nabízejí širokou škálu metodických materiálů pro uchopení tohoto průřezového tématu. „*Svět nás zajímá, Objevujeme svět a Žijeme ve společném světě jsou tematické okruhy, které jak svým názvem, tak i obsahem rozšiřují stávající okruhy průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Mezi informační zdroje patří: www.rvp.cz, www.globalnirozvojovevzdelavani.cz, www.nazemi.cz aj.*“ (<http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=4005>).

7.1.1 Rozšiřující tematické okruhy

Tematický okruh Svět nás zajímá je rozšířen stávajícím okruhem Evropa a svět nás zajímá. „*Zaměřuje se především na ty poznatky, které vycházejí přímo z osobní zkušenosti žáka a z jeho nejbližšího okolí. Žáci jsou vedeni k rozvíjení dovednosti hledat a kriticky hodnotit informace, uvědomovat si souvislosti místních i světových událostí na život lidí, všimnout si rozdílů mezi životy lidí v různých kulturách, místech a čase*“ (<http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=69043&view=4005>).

Objevujeme Evropu a svět je rozšířen na okruh Objevujeme svět. „Přispívá k základnímu pochopení propojenosti současného světa a některých jeho problémů. Propojuje poznatky o přírodním prostředí s historickým a kulturním vývojem a s dopady na rozvoj společnosti. Zaměřuje se na globální problémy, jakými jsou např. chudoba, nízká úroveň vzdělání atd. Využívá vlastních zkušeností žáků a rozvíjí jejich schopnosti pojmenovat příčiny těchto problémů a přicházet s nápady, jak přispět k jejich řešení“ (<http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=69041&view=4005>).

Stávající okruh Jsme Evropané rozšiřuje okruh Žijeme ve společném světě. „Vede žáky k uvědomění si skutečnosti, že všichni jsme obyvatelé jednoho společného světa a všichni máme svůj díl zodpovědnosti za jeho současný stav a další vývoj. Žáci jsou proto směřováni k vyjádření vlastních hodnot a postojů. Těžištěm tohoto okruhu je vlastní iniciativa, vyhledávání možností, jak přispět ke zlepšení situace v nejbližším okolí a tím případně napomoci i k řešení problémů, jež mají globální přesah“ (<http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=69045&view=4005>).

Pro konkrétní práci pedagoga a žáků uvedu blíže dva internetové zdroje, které jsou pro pedagogy, ale i pro širokou veřejnost volně přístupné.

7.1.2 Internetový portál www.nazemi.cz – Global Storylines

Global Storylines představuje výuku příběhem, do kterého jsou žáci vtaženi. „Po dobu dvou až tří měsíců si žáci vytvářejí prostředí a role ve zvolené komunitě. Příběh klade před komunitu problémy a výzvy, které musí členové řešit“ (<http://www.nazemi.cz/cs/global-storylines>).

Vtažení do příběhu znamená, že se žák v bezpečném prostředí třídy ocitne v představách na úplně jiném místě, v jiné roli, takové, o které možná ani nevěděl, že existuje. Po ukončení lekce se vrací z představ zpět do svého dětského prostředí, ale obohacen zkušeností a novou znalostí, která přispívá k vytváření nových hodnot nebo zaujímání nových postojů či prohlubování těch stávajících. Lekce jsou zaměřeny na různá globální témata, může se v nich objevit např. téma dětské práce aj.

Tato metoda umožňuje žákům prozkoumat globální témata. Vtahuje žáky do příběhů, které jsou fiktivní, a tím jsou vytvořena bezpečná prostředí, ve kterých si děti mohou vyzkoušet různé role a aktivity, např. diskuzi, kritické zkoumání informací apod. Forma

příběhu umožňuje rozvoj klíčových kompetencí, možnost propojování různých předmětů a také umožňuje diversifikovanou práci se skupinami (<http://www.nazemi.cz/cs/global-storylines>). „*Žáci pracují s příběhy o konfliktu a vyrovnávání se s odlišností, o vzájemné závislosti a udržitelnosti, o vztahu k půdě a potravinám a obchodování s nimi, o problematice zabírání půdy*“ (<http://www.nazemi.cz/cs/global-storylines>).

7.1.3 Internetový portál www.varianty.cz

Varianty zahájily svoji činnost v roce 2001. Dle jejich prezentace usilují o školu, která bude otevřená pro každého jedince, která bude vychovávat ke globální odpovědnosti a respektu k druhým. Své úsilí vkládají do tvorby informační a metodické podpory, do vzdělávacích kurzů, didaktických materiálů, odborných konzultací a asistenci školám a pedagogům v oblasti inkluzivního, interkulturního a globálního rozvojového vzdělávání (<http://varianty.cz/nase-mise>).

7.1.3.1 Kvalita, nebo kvantita? Aneb jak zjišťovat postoje žáků ve výuce

Od roku 2012 do roku 2016 probíhal v České republice projekt Kvalita, nebo kvantita, který vyšel z metodiky britské organizace Reading International Solidarity Centre. Na tomto projektu spolupracoval právě vzdělávací program Varianty pod společností Člověk v tísni (<http://www.wp.varianty.cz>). „*Cílem projektu je zjistit, jaký vliv má dlouhodobé začleňování témat globálního rozvojového vzdělávání do výuky na postoje a hodnoty žáků. Projekt vychází z předpokladu, že učitel má možnost ve velké míře prověřit znalosti žáků, postojová změna však může být pro učitele hůře čitelná či obtížně definovatelná*“ (<http://www.wp.varianty.cz>).

7.1.4 Audiovizuální vzdělávací portál – Jeden svět na školách

Mezi další vzdělávací programy Člověka v tísni patří vzdělávací program Jeden svět na školách, který reaguje na aktuální dění ve společnosti a aktuální výzvy u nás i ve světě (https://www.jsns.cz/cz/article/6/O_jsns.html). „*Prostřednictvím filmů, diskuzí a výukových aktivit přinášíme do škol důležitá témata a konkrétní příběhy. Věnujeme se lidským právům, moderním československým dějinám, mediálnímu vzdělávání a mnoha dalším tématům*“ (https://www.jsns.cz/cz/article/6/O_jsns.html).

8. Požadavky na učitele preferujícího ve výuce přístup orientovaný na postoje a hodnoty

Učitel, který se rozhodne zaměřit výuku k rozvoji hodnot a postojů v globálním rozvojovém vzdělávání, se snaží připravit žáky na život v současném světě. Snaží se o vytváření smysluplného rámce výuky. Volí témata směřující k rozvoji osobnosti žáka, k nabourávání jeho stereotypů a předsudků.

„V českém prostředí neexistuje zatím žádná publikace, která by globální témata přímo zprostředkovala budoucím pedagogům“ (http://varianty.cz/download/docs/62_globa-lni-dimenze-ve-vy-uce.pdf). Právě z tohoto důvodu vznikla publikace v rámci mezinárodního projektu Za změnou je učitel nazvaná Globální dimenze ve výuce, která má za cíl ukotvit globální dimenzi ve vzdělávání učitelů.

„Globální dimenze zahrnuje klíčové koncepty globálního občanství, řešení konfliktů, různorodosti, lidských práv, vzájemné závislosti, společenské spravedlnosti, udržitelného rozvoje a hodnot a vnímání. Zabývá se vzájemnými propojeními mezi lokálním a globálním. Zaměřuje se na rozvoj znalostí a porozumění, ale také dovedností a postojů...“ (http://varianty.cz/download/docs/62_globa-lni-dimenze-ve-vy-uce.pdf).

Rámec globální dimenze tvoří osm klíčových konceptů: globální občanství, řešení konfliktů, lidská práva, sociální spravedlnost, hodnoty a vnímání, vzájemná závislost, udržitelný rozvoj a různorodost (http://varianty.cz/download/docs/62_globa-lni-dimenze-ve-vy-uce.pdf).

8.1 Pedagog a globální dimenze

Pedagog může mít pocit, že před ním a jeho žáky stojí obrovské množství učiva, které se musí zvládnout, a pro globální dimenzi není žádný prostor. Může mít pocit, že je důležité soustředit se na konečné výsledky, a pokud zahrne globální dimenze do výuky, pak je to na úkor jiného učiva. Žáci mohou mít také nedostatek vzorů, ke kterým by v této oblasti vzhlíželi (http://varianty.cz/download/docs/62_globa-lni-dimenze-ve-vy-uce.pdf).

Pedagog by měl zvládnout šest skupin kompetencí, které spadají do souboru nápadů Globální dimenze a zachycují zvládnání sebe sama, vztahů s ostatními a zvládnání vlastního učení. K šesti skupinám kompetencí patří: nezávislí tazatelé, přemýšliví žáci, manažeři

sebe sama, kreativní myslitelé, týmoví pracovníci, efektivní účastníci (http://varianty.cz/download/docs/62_globa-lni-dimenze-ve-vy-uce.pdf).

Cílem globální dimenze je, aby žáci porozuměli světu, aby pochopili propojenosti lokálního a globálního, aby došlo k nabourání jejich stereotypů a dokázali se k věcem stavět kriticky, se zapojením vlastních zkušeností. Aby aktivně reagovali na různé výzvy. Pokud se učitel rozhodne zaměřit svou výuku globálním směrem, pak by měl žákům poskytnout dostatečný prostor pro výzvy, otázky, kritické zamýšlení, týmovou spolupráci, efektivní účast každého jedince a prostor pro kreativní vyjádření. Učitel by se měl zaměřit na obecné zásady interaktivní výuky. „*Podporovat tvůrčí atmosféru ve třídě, podněcovat vytvoření atmosféry důvěry a spolupráce, začínat s tím, co je důvěrně známo, s čím mají žáci vlastní zkušenost, formulovat aktuální a přitažlivá témata, uvádět příklady z bezprostředního okolí, zadávat stručné, jasné a konkrétně zformulované úkoly, dbát na prostor k sebevyjádření, každému věnovat pozornost, pracovat s konfliktem, zdůrazňovat odlišné názory, podněcovat k hledání všestranného konsenzu, věnovat dostatek času hodnocení aktivit*“ (http://varianty.cz/download/docs/151_spolec-ny-sve-t.pdf).

Takový učitel, který se rozhodne zařadit globální výuku do běžného školního prostředí a zahrne globální vzdělávání do běžné výuky, má vysoké nároky na žáky, které zajišťují rozvoj vzdělávacího potenciálu, a vytvoří spravedlivý, respektující, důvěryhodný vztah s nimi. Neustále je vybízí, aby se nebáli projevit vlastní názor, aby dokázali naslouchat názoru ostatních, aby řešili různé konflikty citlivým způsobem.

Demonstruje pozitivní hodnoty, předkládá žákům model kladně orientovaných postojů a hodnot s ohledem na koncept globální dimenze. Podporuje je, aby sami chtěli a vyhledávali informace vztahující se ke globálním tématům. Tento učitel také musí znát politickou situaci nejen ve vlastní zemi, ale i celosvětové dění na politické scéně. Jeho přístup je kreativní, konstruktivně kritický. Neustále se snaží o nějakou inovaci, zpestření a zlepšení. Právě různé aktivní metody využívá k výuce globální dimenze, ale zároveň usiluje o praktické využití a přenesení do praxe. Snaží se o vzájemnou spolupráci mezi žáky nejen v prostředí školy a třídy, ale i mimo ně. Musí bezpečně ovládat strategie řízení výuky, volby metod ve výuce, zapojování žáků různými způsoby v různých fázích vyučovací hodiny. Naprosté porozumění vlastnímu předmětu, kurikulárním oblastem a související pedagogice by mělo být samozřejmostí pro jakéhokoli pedagoga. Sám si

zjišťuje a určuje, jak předmět, který vyučuje, souvisí s výukou globální dimenze, a zajímá se o koncepci národního kurikula. Doplnuje si informace o vývoji dětí a mladých lidí, o pokroku, životě žáků s jejich společenskými, náboženskými, etickými, kulturními a jazykovými vlivy. Cíleně se snaží o nabourávání negativních postojů a stereotypů, které si může žák přinášet z různých zákoutí svého života. Předkládá možnost různých pohledů na jednu konkrétní věc. Učí se porozumět názorům a perspektivě žáka, s nimiž dále pracuje.

V neposlední řadě se připravuje na každou vyučovací hodinu či lekci, kdy promýšlí a strategicky plánuje vhodné výukové aktivity, shromažďuje materiály pro danou věkovou kategorii žáků s ohledem na jejich jinakost a různorodost. Také se snaží přispět k porozumění výuky globální dimenze i mezi ostatními kolegy a dá jim možnost sdílení materiálů a nahlédnutí do různých vyučovacích jednotek (http://varianty.cz/download/docs/62_globa-lni-dimenze-ve-vy-uce.pdf).

8.1.1. Model E-U-R

Osvojení si modelu E-U-R (evokace, uvědomění významu, reflexe) při aktivním učení může učitel využít pro tvorbu různých lekcí a aktivit v globálním vzdělávání (http://varianty.cz/download/docs/151_spolec-ny-sve-t.pdf).

První fáze se nazývá evokace. V této fázi si žák nejprve vybavuje vše, co ho k určitému tématu napadá a sestavuje si vlastní strukturu informací k němu. Na své stávající znalosti staví nově získané vědomosti. Tato fáze zahrnuje tři dílčí cíle. Jde o odhalení žakových neporozumění, díky čemuž si může opravit chybné názory. Dochází k zaktivování žáka, neboť bez aktivity učícího se jedince nemůže být výuka efektivní. Samozřejmostí je motivace žáků, kdy se učitel snaží o vzbuzení vnitřní motivace a zájmu o řešení předloženého problému. V této fázi se žáci setkávají s různými aktivitami, např. brainstormingem či volným psaním atd. (<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/16247/VYUKOVE-METODY-V-PEDAGOGICE-TRIFAZOVY-MODEL-UCENI.html/>).

Druhou fází je uvědomění si významu, je to fáze expoziční a fixační. „*Hlavním cílem této fáze je udržet zájem žáka vyvolaný evokací. Podporuje žáky, aby neustále vnímali, zda novým informacím rozumí a jak tyto nové informace souvisejí s již osvojenými,*

a buduje kognitivní mosty mezi starými a novými vědomostmi“
(<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/16247/VYUKOVE-METODY-V-PEDAGOGICE-TRIFAZOVY-MODEL-UCENI.html/>).

Typickými aktivitami této fáze je práce s pracovními listy, párové čtení, metoda I.N.S.E.R.T. atd. (<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/16247/VYUKOVE-METODY-V-PEDAGOGICE-TRIFAZOVY-MODEL-UCENI.html/>).

Poslední fázi tvoří reflexe, která učí žáky vyjadřovat vlastními slovy svoje myšlenky a podporuje výměnu názorů a vzájemné sdělování
(<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/16247/VYUKOVE-METODY-V-PEDAGOGICE-TRIFAZOVY-MODEL-UCENI.html/>).

Jestliže se učitel rozhodne působit a změnit postoje svých žáků, určitě by se měl stát odborníkem, který kvalifikovaně předává informace. Velký důraz je kladen na důvěru mezi žáky a učitelem, protože učitel, ke kterému žáci vzhlížejí a kterému důvěřují, je ve změnách postoje úspěšnější, což vyplývá z publikace „Náš společný svět“. Učitel nesmí být zaujatý; musí nechat pracovat žáky s informacemi, které jsou v souladu s jejich postoji, ale i s těmi, co postoj vyvracejí. Takto orientovaná výuka zabere čas a klade značné nároky na osobu učitele, který musí rozvíjet i sám sebe a svou osobnost. Zároveň musí mít neustále aktualizované informace o prostředí třídy, aby vytvářel bezpečné prostředí (http://www.varianty.cz/download/docs/68_na-s-spolec-ny-sve-t.pdf).

III. VÝZKUMNÁ ČÁST

Empirická část práce je zpracována formou případové studie s využitím akčního výzkumu. Zkrácená verze případové studie pro účely projektu „Kvalita, nebo kvantita?“ je umístěna v metodické příručce „Jak víme, že to funguje.“, která vznikla ve spolupráci českých, slovenských a britských pedagogů. Shrnuje úsilí a práci učitelů, kteří se rozhodli pracovat s postoji žáků, a zároveň nabízí jednu z možností, jak se může učitel ve své výuce věnovat postojům žáků a jak s nimi dále pracovat. Shrnuje případové studie všech zapojených učitelů a nabízí množství aktivit a nápadů. Ve svém výzkumu chci splnit především tyto úkoly.

- Zaměřím se na rozvoj žákovských postojů a hodnot vyplývajících z vymezení průřezových témat rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.
- Zmapuji učitelské metody zjišťování vlivu výuky na postoje a hodnoty žáků a zjistím, jaké má toto zjištění o postojích a hodnotách žáků vliv na stanovení cílů další výuky.
- V neposlední řadě shrnu konkrétní znalosti a dovednosti, které pomohou učiteli při zjišťování postojů a hodnot žáka.

Jako metodu pro zpracování výzkumné části diplomové práce, tedy pro analýzu získaných dat, jsem zvolila kvalitativní výzkum. *„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“* (Hendl 2008, s. 46).

Konkrétně jsem zvolila výzkum pomocí případové studie, která *„Zaměřuje se na podrobný popis a rozbor jednoho nebo několika málo případů. Základní výzkumnou otázkou je, jaké jsou charakteristiky daného případu nebo skupiny porovnávaných případů. V případové studii sbíráme velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců. Jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti“* (Hendl 2008, s. 101–102) Konkrétní případ v uváděné případové studii tvořila sociální

skupina v prostředí instituce školy, tedy třída. Třída žáků druhého ročníku, která byla tvořena dětmi s různými aspiracemi, schopnostmi, dovednostmi, znalostmi a soubory přesvědčení vůči konkrétním jevům či věcem.

Využila jsem metodu akčního výzkumu, který se řídí podmínkami terénu. V tomto případě to byly podmínky dané třídy, ke kterým lze zařadit klima třídy, počet žáků, prostředí, ve kterém se výuka realizuje aj. Podle Stephena Kemmisa (1983) je akční výzkum forma sebereflexe pedagogické situace, která napomáhá nalézt odpověď na otázku *jak zkvalitnit pedagogickou praxi*. (Šlo tedy o získávání systematických poznatků v konkrétní třídě, za určitých podmínek, s cílem zkvalitnění pedagogické praxe, přesněji o zjišťování žákovských postojů a postojových změn ve výuce.

Akční výzkum na počátku zkoumání definuje problém, cíl změn, poté další pokračování projektu. Pro zjišťování žákovských postojů a hodnot se tento typ zkoumání více než hodí, protože se od pedagoga očekává, že bude pružně a okamžitě reagovat na situace, které se rychle mění, mohou s sebou přinášet různé obtíže, které musí učitel hned vyřešit. Důležitým požadavkem na učitele, který se chce věnovat zjišťování postojů a hodnot žáků, je schopnost rychle a účelně reagovat na neustále se měnící situace, které žáci, ale i učitel sám vytváří.

Základem akčního výzkumu jsou akce, reflexe a revize. Můj projekt se pohyboval v cyklu, tedy se tak musel pohybovat i akční výzkum, který procházel určitými fázemi:

1. *Zmapování žákovských vědomostí, myšlenek, zastávaných postojů atd.* V této fázi proběhlo úvodní zjišťování, jímž jsem zjistila o žácích konkrétní informace, se kterými jsem mohla v dalších fázích výzkumu pracovat a na jejichž základě jsem mohla stanovit cíl výuky.
2. *Představy o výukové mezifázi* – zde jsem plánovala aktivity, které by mohly a měly žáky ovlivnit a přiblížit je k vytyčenému cíli.
3. *Samostatná výuka* se zapojením naplánovaných aktivit směřujících ke zvolenému cíli představovala nejdelší část výzkumu.
4. *Závěrečné zjišťování*, které prozradilo, zda došlo k posunu žáků směrem k cíli nebo nikoli a zda jsem zvolila aktivity výukové mezifáze vhodně či nikoli.

5. *Volba dalších a následných aktivit* pro další práci s postoji a hodnotami žáků během následující výuky.

Po celou dobu projektu jsem si vedla výzkumný deník, do kterého jsem zaznamenávala má očekávání, poznámky ze setkání s ostatními účastníky, myšlenky, argumenty, názory a výpovědi žáků, přikládala jsem fotografie jejich prací a jakýchkoli dalších materiálů, které souvisely s celým projektem. Za velkou výhodu deníku pokládám, že jsem mohla zaznamenávat cokoli v průběhu projektu a mohla jsem se ke svým poznámkám kdykoli vracet. Sloužil mi jako záznam nejrůznějších jevů, které se odehrávaly v různých situacích. Náročné pro mě bylo, že jsem se s metodou tvorby výzkumného deníku setkala poprvé, neměla jsem jasnou představu o struktuře, která mi bude vyhovovat, proto je deník v různých částech jinak strukturovaný, jinak přehledný. Úryvky z deníku jsou uvedeny jednak v příručce „Jak víme, že to funguje“ (Allum, Návojský, Zemanová a mezinárodní autorský a projektový tým 2015), zároveň jsou i součástí empirické části této diplomové práce. O typech výzkumných deníků, jejich výhodách a nevýhodách aj. se zmiňuje ve své knize Barbara M. Wildemuth (2009), profesorka a proděkanka na univerzitě v Severní Karolíně, která považuje za jednu z největších výhod získání informací zasazených do času, čímž dochází méně často k chybám v zachycení událostí ve srovnání s ostatními metodami.

1. Výběr a charakteristika vzorku

Výše zmíněné metody práce, které jsem zvolila pro zpracování empirické části diplomové práce, jsem aplikovala ve Fakultní základní škole PedF UK. Tato škola patří mezi velké pražské školy. Poskytuje základní i předškolní péči.

Konkrétně jsem si vybrala druhou třídu. Tato třída měla 17 žáků – sedm dívek a deset chlapců. Živější část třídy zajišťují právě chlapci, kteří tvoří dominantní většinu. Dívky se většinou přizpůsobí, i když s názorem chlapců nesouhlasí. Při rozdělování do skupin chtějí být spolu všechny dívky a všichni chlapci, ale smíšené skupiny se jim vůbec nezamlouvají.

Výzkumné šetření jsem provedla díky zapojení do projektu „Kvalita, nebo kvantita?“, na kterém spolupracoval vzdělávací program Varianty spadající pod Člověka v tísni, o. p. s. Tento projekt započal v roce 2012 a já do něj vstoupila v roce 2014.

Cílem projektu bylo ověřit dopad vzdělávání na postoje a jednání žáků s využitím témat globální dimenze. Pedagogové, kteří se na tomto projektu podíleli, se rozhodli, že se pokusí zaměřit výuku ke zjišťování postojů a hodnot žáků. K tomuto účelu mohli využít hodnotící aktivity, které se vztahovaly k aktuálním globálním, ale i lokálním tématům. Tyto aktivity vznikly ve spolupráci českých, slovenských a britských učitelů a využívaly různé metody, které jednak umožňují zapojení všech žáků a jednak rozvíjejí žákovské dovednosti. K takovým metodám patří *brainstornig*, věnující se zmapování vědomostí a myšlenek žáků, *škálování*, které vyjadřuje souhlas či nesouhlas s určitým výrokiem, Vennovy diagramy, zobrazující dvě množiny se společným průnikem aj. Jednotlivé aktivity byly vytvořeny k opakovanému použití, aby ukázaly postojové změny v čase. Aktivita se zapojila do výuky na počátku celého cyklu a znovu na jeho konci.

Tento cyklus zahrnoval úvodní zjišťování, kdy učitel poprvé do výuky začlenil hodnotící aktivitu a prozkoumal, co žáci o určitém tématu vědí a jak ho prožívají. Dále analyzoval toto zjištění a na tomto základě stanovil přiměřené cíle pro určité období a vytvořil různé aktivity a činnosti do výuky, jinými slovy stanovil cíl a vytvořil plán výuky. Vyvrcholením pak bylo závěrečné zjišťování, při kterém byla použita opětovně hodnotící aktivita, což umožnilo analýzu dopadu. Učitel zjistil, zda nastala změna mezi úvodním a závěrečným zjišťováním.

Žádná z aktivit nebyla vytvořena k testovacím účelům, ale k objasnění, zda se názory a odpovědi žáků posunuly nějakým směrem. Hodnotící aktivity využívají konceptů globálních témat, mezi takové koncepty patří lidská práva, rozmanitost/různorodost, udržitelný rozvoj, globalizace a vzájemná propojenost a řešení konfliktů (Allum, Návojský, Zemanová, a mezinárodní autorský a projektový tým 2015).

„Lidská práva se zaměřují na ústřední myšlenku globálního občanství. Všechny lidské bytosti patří k jedné lidské rase, sdílíme společné lidství, všichni tedy máme stejnou hodnotu, proto by měli mít všichni stejná práva a podle toho by s nimi mělo být zacházeno.

Rozmanitost/ různorodost se zabývá stejnými lidskými potřebami, naplňovanými různými způsoby. Rozdíly v pohlaví, sexualitě, kultuře, sociální třídě, národnosti, náboženství, etnicitě, jazyku a sociální pozici, to vše hraje důležitou roli při naplňování našich potřeb i při budování naší identity. Vlastní identitu žáci potřebují, aby uspěli v dnešním rozmanitém a rychle se měnícím světě.

Udržitelný rozvoj v sobě zahrnuje to, jakým způsobem sdílíme a využíváme zdroje, jak ovlivňuje zdraví planety a každého, s kým ji sdílíme v současnosti i budoucnosti. Společným jádrem je pochopení, že náš vztah se Zemí musí odrážet omezení daná konečností zdrojů a lidskými právy nás všech.

Globalizace a vzájemná propojenost učí pochopení propojenosti světa, v němž rozhodnutí učiněná na jednom místě mohou ovlivnit lidi žijící na jiném konci planety.

Řešení konfliktů ve všech komunitách, ve kterých dochází ke konfliktu zájmů a neshodám. Proto je potřeba neustále nastavovat pravidla, zákony, zvyky a systémy, které budou všichni lidé přijímat jako rozumné a spravedlivé., (Allum, Návojský, Zemanová a mezinárodní autorský a projektový tým 2015, s. 8).

1.1 Hodnotící aktivity

Každé z témat globální dimenze nabízelo několik hodnotících aktivit, které mohl účastník projektu využít přesně tak, jak jsou vytvořené, nebo si je pro účely dané třídy upravit.

Hodnotící aktivity jsou aktivity, které zjišťují postojové změny v čase. Nejsou to žádné připravené testy, které rozklíčí a naprosto přesně vyhodnotí postoje žáků. Ve skutečnosti je proces využití hodnotících aktivit dlouhodobý. Učitel vybere konkrétní aktivitu, která se hodí do předmětu a k probíranému učivu.

Použije ji na počátku cílevědomého snažení a tím započne celý projektový cyklus. Analyzuje zjištění a stanoví cíl výuky, vytvoří plán, jenž by měl směřovat k nějaké určité postojové změně, která vyplynula z analýzy úvodního zjišťování. Svůj plán zrealizuje pedagog ve výuce, poté dojde k závěrečnému zjišťování, kdy je opět použita hodnotící aktivita. Učitel analyzuje dopad výuky a změnu v postojích žáků a volí následné aktivity, které ještě mohou dopomoci k postojovým změnám žáků (Allum, Návojský, Zemanová a mezinárodní autorský a projektový tým 2015, s. 12–14).

Příručka „Jak víme, že to funguje?“ nabízí i užitečné rady a typy, které se v hodnotících aktivitách osvědčily různým učitelům. Jednou z nejdůležitějších rad a zároveň další požadavek na učitele, který se rozhodne orientovat výuku na zjišťování žákovských postojů a hodnot, je schopnost nehodnotit žáky ve smyslu, že by existovala správná a špatná odpověď, ale ujistit je, že jde o zjišťování jejich myšlenek a názorů. Žádný názor nebude chybný, všechny budou respektované. Pro učitele to samozřejmě znamená i práci s třídním kolektivem, protože žák se musí cítit natolik bezpečně, aby vyjádřil své myšlenky a zaujal nějaký postoj. Nesmí mít strach ze zesměšnění. Žáky je třeba učit vzájemné toleranci a respektu a přijímání názorů jiných. Učitel také musí umět krotit dominantní jedince, kteří se vždy snaží svůj názor protlačit za každou cenu, a naopak podněcovat žáky, kteří neradi sdělují svůj názor. Dát jim možnost, aby mohli názor projevit, ale nikoli v nepříjemných situacích, ve kterých se cítí nesví.

Hodnotící aktivity uvedené v příručce „Jak víme, že to funguje?“ byly vytvořeny pro zjišťování postojů k tématům globální dimenze v čase (Příloha č. 1). *„Globální dimenze pomáhá studentům, aby objevovali a chápali klíčová témata současného světového dění, přemýšleli kriticky a kreativně o aktuálních a kontroverzních tématech, rozebírali témata a události a nahlíželi na ně z různých perspektiv, komunikovali s lidmi z různých zemí a kultur, rozvíjeli sebeuvědomění a pozitivní přístup k odlišnostem, obhájili své stanovisko a také stanovisko ostatních, přemýšleli o důsledcích svého jednání nyní a v budoucnu, propojovali si učení s odpovědným jednáním, účastnili se veřejného dění jako aktivní a odpovědní občané, rozvíjeli dovednosti, které jim umožní identifikovat nespravedlnost, předsudek nebo diskriminaci, a dokázali se jim postavit“*(http://varianty.cz/download/docs/62_globa-lni-dimenze-ve-vy-uce.pdf).

2. Charakteristika výzkumu

Zvolení klíčového tématu bylo náročné, protože jsem měla od počátku na mysli, že budu pracovat s velmi malými dětmi. Pro věkovou kategorii 7–9 let jsem vybrala klíčový koncept rozmanitosti/ různorodosti, konkrétně pak hodnotící aktivitu s názvem „Jak víme, které profese jsou pro holky a které pro kluky?“, kterou vytvořila autorka Jana Sedláčková Křištoforyová.

Tato aktivita se mi s ohledem k věku dětí zdála nejvhodnější, protože se s rolí mužů a žen denně setkávají. Zvolená aktivita ověřovala vnímání přirozenosti mužů a žen v souvislosti s výběrem povolání. Zjišťovala, které vlastnosti a dovednosti vnímají žáci jako typicky mužské či ženské a proč tomu tak je.

Účast v projektu „Kvalita, nebo kvantita?“ mi zprostředkovala zapojení globálního tématu do výuky s možností zjišťování žákovských postojů právě díky výše uvedeným hodnotícím aktivitám. Využila jsem různé strategie a způsoby práce, ty popisuji v případové studii, a v ní také shrnuji všechny poznatky, které jsem měla možnost zjistit a objevit. Doplnila jsem je o vlastní myšlenky a autentické výpovědi žáků v konkrétních situacích, jak jsem je zaznamenala do výzkumného deníku.

3. Postup výzkumu

Vybrala jsem vhodnou hodnotící aktivitu a následně jsem postupovala cyklem zjišťování postojů a postojevých změn, který je nezbytný pro plnohodnotné využití hodnotící aktivity. Nejprve jsem s žáky prošla úvodním zjišťováním jejich postojů s aktivitou „*Jak víme, které profese jsou pro holky a které pro kluky?*“. Následně jsem tato zjištění analyzovala a stanovila cíle, ke kterým bude směřovat mé úsilí v průběhu výukové mezifáze. Ta pak byla zakončena závěrečným zjišťováním, po němž jsem zanalyzovala její dopad a posun žáků ke stanovenému cíli. Celým cyklem se zabývám detailně v další kapitole.

Tato struktura byla doplněna několika setkáními, jež vedla koordinátorka projektu Blanka Zemanová. Tato setkání sloužila ke sdílení radostí, ale i starostí, k přenosu nápadů, k důležitým zjištěním, ujasňováním si informací a k možné pomoci ve zdánlivě bezvýchodných situacích. Konkrétní přínos těchto setkání vidím ve sdílení nápadů a informací o posunech výukové mezifáze. Při těchto setkáních jsem spolupracovala nejvíce s učiteli, kteří si vybrali stejnou hodnotící aktivitu, takže jsme společně vymýšleli a sdíleli nápady. Na vymýšlení aktivit, které by žáky ovlivnily a posunuly blíže k vytyčenému cíli, nás bylo víc a každý přicházel s řadou zajímavých nápadů.

Úvodní zjišťování umožnilo analyzovat data získaná při hodnotící aktivitě a na jejich základě stanovit cíl. K němu vedla cesta přes výukovou mezifázi, ve které jsem plánovala

činnosti, které měly za úkol posunout žáky směrem ke stanovenému cíli, tedy zajistit změnu žákovských postojů zjištěných při počátečním použití hodnotící aktivity.

Závěrečné zjišťování sloužilo k ověření hodnotící aktivity a zjištění, zda výuková mezifáze zapříčila nějakou změnu. Změnu lze odhalit srovnáním postojů žáků při prvním ověřování s postoji žáků v závěrečném ověřování. Pokud došlo ke změně, která žáky přiblížila ke stanovenému cíli, pak byla výuková mezifáze vhodně zvolená.

3.1 Úvodní zjišťování

Do úvodního zjišťování jsem zvolila hodnotící aktivitu zaměřenou na mužské a ženské profese. Aktivitu jsem musela upravit, aby byla přiměřené žákům druhého ročníku. Obměn jsem zvolila několik. Předpokládaný časový odhad 45 minut jsem rozšířila na čtyři vyučovací hodiny, tedy 180 minut, a z hodnotící aktivity se tak stal celodenní projekt.

Celodenní aktivita začala sadou rébusů, hádanek a přesmyček (Příloha č. 2), které měly za úkol motivovat žáky k dalším činnostem. Ve všech těchto drobných úkolech vycházela slova týkající se povolání. Každý si mohl vybrat, zda bude pracovat sám, ve dvojici či ve skupině. Žáci objevili téma hodiny celkem rychle a byli nadšení a zvědaví, co přijde dál. Pojem povolání je žáky běžně užívaný, ale pojem profese si řada z nich přidala do slovní zásoby.

Žáci věděli, že je bude čekat projektový den a těšili se na něj. Teprve v daný den se dozvěděli téma a každá aktivita pro ně byla překvapením. Žáci této třídy milují všechny možné hádanky a baví je přicházet na věci samostatně. Dva žáci, chlapec a dívka, třídní premianti, si zvolili variantu samostatné práce a stihli vyluštit všechny připravené úkoly během chvilky. S jejich rychlostí počítám v každodenních aktivitách, proto jsem pro ně měla připravené i další úkoly, aby vyplnili čas, než dokončí úsilí i zbytek třídy.

Následovala diskuze ve skupině, ve které jsme řešili povolání rodičů a příbuzenstva. Většina žáků znala povolání svých rodičů a dokázali vlastními slovy vystihnout představy, které o daném povolání mají. Často se objevovaly profese jako doktor, psycholog, vysokoškolský učitel atd., tedy ty, které předpokládají absolvování vysoké školy. Třídu navštěvuje i dívka ze sociálně slabšího prostředí. Její matka je uklízečkou a otec popelářem. Obávala jsem se, že dojde k nepříjemnostem či nějakým posměškům,

ale byla jsem mile překvapena. Tato dívka okamžitě získala na popularitě, protože být popelářem si přál snad každý chlapec v této třídě. Okamžitě se doptávali na nejružnější detaily, které cituji: „*Už někdy táta našel něco zajímavého? Táta mi říkal, že se třídit nemusí, že to stejně odvázejí na jednu skládku, je to pravda? Svezla ses s ním někdy? Kde přesně pracuje?*“ Bohužel, dívka odpovědi na tyto otázky neznala.

„*Jeden žák mě překvapil, protože znal povolání řady členů své rodiny a detailně popisoval jejich životní úspěchy.*“ (úryvek z deníku výzkumu)

U výše zmiňované dívky jsem měla opravdu strach z konfliktu, také z toho, že se nebude chtít zapojit. Až ve chvíli diskuze mi došlo, že je tato dívka téměř jediná, která nemá ve třídě rodiče s vysokoškolským vzděláním. Naštěstí k žádnému konfliktu nedošlo, ba naopak, výše uvedené citace dokazují, že žáky toto povolání opravdu zajímalo.“ (úryvek z deníku výzkumu)

Zapojila jsem i metodu brainstormingu. „*Tato technika se obvykle používá ve skupině ke zmapování vědomostí a myšlenek žáků ke konkrétnímu tématu nebo k seskupování nových nápadů. Téma je představeno jedním slovem, větou napsanou na tabuli či na archu papíru. Žáci pak sdělují své návrhy. Myšlenky žáků se nijak neposuzují ani se k nim nevyjadřuje. Po zaznamenání všeho následuje diskuze*“ (Allum, Návojský, Zemanová a mezinárodní autorský a projektový tým 2015, s. 9).

Slovo k brainstormingu napsané na tabuli bylo *Povolání*. Vše se stočilo k jmenování různých konkrétních povolání. Využili jsme toho a zjišťovali informace o těch, u kterých si žáci nebyli zcela jisti, případně docházelo k nějakým nedorozuměním. Pro zjišťování mohli žáci využít internet a různé publikace.

Výsledkem této fáze bylo stanovení pěti konkrétních profesí, které se staly stěžejními pro celý projektový den:

- pilotování letadla,
- výzkumnická profese,
- ošetrovatelství ve zdravotnictví,
- učitelství v mateřské škole,
- opravování automobilů.

Žáci si s většinou poradili: „Výzkumník, to může být ten, co zkoumá rostliny v pralese nebo pracuje v laboratoři.“

„ Očekávala jsem, že žáci nebudou vědět, co znamená ošetřovatelství a mé očekávání se naplnilo. Jeden žák si spojil ošetřovatelství a šetření peněz a zamotal tím hlavu téměř všem.“ (úryvek z deníku výzkumu)

Názory dětí jsme porovnali s vysvětlením nalezeným na internetu.

Pilotování letadla zajišťuje pilot, který ovládá létající stroj nebo nemotorový letecký prostředek. Může i dohlížet na automatické ovládání. Pilotování může být zajišťováno na profesionální i amatérské úrovni (<https://cs.wikipedia.org/wiki/Pilot>).

Ve vědecko-výzkumné profesi se pracovník snaží aplikovat vědecké poznatky. Jeho činností jsou konkrétní projekty, věnuje se inovaci již zaběhnutých metod a postupů, publikuje ve vědeckých publikacích (<http://www.jobs.cz/poradna/profese/v/vedecko-vyzkumny-pracovnik/>).

Ošetřovatelství ve zdravotnictví zajišťuje nižší zdravotnický pracovník. Ten je pod dohledem zdravotní sestry. Provádí hygienickou péči u pacientů, prevenci proleženin, úpravy lůžka, pomáhá se stravováním, vyprazdňováním pacientů, pečuje o úpravu prostředí pacientů, jejich vyžití ve volném čase atd. (<https://cs.wikipedia.org/wiki/Ošetřovatel>).

Učitelství v mateřské škole zajišťuje učitel, který pečuje o děti předškolního věku. Zajišťuje dětem nejrůznější činnosti, přes které se snaží o jejich rozvoj. Psychický, fyzický i sociální (<http://www.prace.cz/poradna/encyklopedie-profesi/u/ucitel-materske-skoly/>).

Opravování automobilů zajišťuje automechanik, který provádí opravy, údržbu a seřizování vozidel. Svou práci provádí v autoservisech či dílnách. Stanovuje diagnózu poruch (<http://www.occupationsguide.cz/cz/povol/povolani.aspx?Par=27.htm>).

Žáky jsem rozdělila do skupin losováním. „Většinou žáky nechám, aby vytvořili skupiny dle vlastního uvážení, ale chtěla jsem, aby tentokrát spolupracovali i žáci, kteří spolu pracují velmi málo nebo vůbec.“ (úryvek z deníku výzkumu)

Skupiny tvořily dva nebo tři žáci, protože v daný den bylo ve škole přítomno pouze 12 dětí. Úvodní zjišťování se konalo před vánočními prázdninami. Stává se, že v tuto dobu již žáci odjíždějí s rodiči na zimní dovolené.

Každá skupina si vylosovala jedno z pěti povolání. V této fázi jsem aktivitu také obměnila a zapojila malování dané profese.

Prvním úkolem skupiny se stalo malování. Měli namalovat člověka, který bude danou profesi vykonávat, se všemi možnými detaily. Neustále jsem jim připomínala, že takový člověk nosí nějaké oblečení, ke své práci potřebuje nějaké pomůcky atd. Na tuto činnost měli neomezený čas, ale věděla jsem, že dvě vyučovací hodiny stačí. Během malování jsem mezi žáky procházela a pokládala jim otázky, např.: „Proč je to právě takhle? Jak jste na to přišli? Jak jste se domluvili? Či to byl nápad? Proč právě tato barva? Tuto pomůcku skutečně potřebuje ke své práci?“ Celá tato aktivita byla zakončena představením obrázků a diskuzí nad nimi. Nejprve jsme se zaměřili na určení pohlaví dané profese a odůvodněním, proč zvolili právě muže či ženu, poté jsme se zaměřili na zkoumání nejruznějších detailů, přímo vyplývajících z vytvořených obrázků. Žáci rozhodli o pohlaví profese takto:

| | | | | |
|--------------------|---------------------|----------------------------------|-----------------------------|-----------------------|
| Pilotování letadla | Výzkumnická profese | Ošetřovatelství ve zdravotnictví | Učitelství v mateřské škole | Opravování automobilů |
| MUŽ | MUŽ | MUŽ | ŽENA | MUŽ |

Žáci se zabývali nejruznějšími detaily a opravdu měli práce promyšlené (Příloha č. 3).

Ošetřovatel ve zdravotnictví se stal lékařem, měl červený plášť, aby nebyla vidět krev. „Krev holky nezvládají, proto je logické, že ošetřovatelem musí být muž.“ (citace z výpovědi žáka)

„Na mě osobně zapůsobil nápad s červeným pláštěm, aby nebyla vidět krev. Děti mají zkušenost s bílým doktorským pláštěm a líbilo se mi, že se zamysleli a změnili něco, co

mají jasně předložené od nejútlejšího věku. Bohužel se však zabývali činnostmi lékařskými, nikoli ošetrovatelskými.“ (úryvek z deníku výzkumu)

Paní učitelka v mateřské škole byla hodně vysoká, aby viděla na všechny děti. Nepřímou zkušenost s mužem v mateřské škole sice mají, ale stejně je tohle povolání pro holky. Výpovědi žáků byly jednoznačné – tento druh práce vykonávají ženy.

“Paní učitelka musí být žena, protože ta je na děti hodnější. Musí to být žena, protože ta to s dětmi lépe umí a častěji se usmívá.“ (citace z výpovědi žáka)

„Překvapilo mě, že přestože měli opačnou zkušenost, i když nepřímou, byli zcela přesvědčeni, že toto povolání má vykonávat jediné žena. Ještě mnohem více mě překvapila skutečnost při závěrečném zjišťování, kdy se ukázalo, že jedna žačka měla přímou zkušenost s mužským zástupcem této profese, ale při úvodním zjišťování byla jediná, a tak se to styděla přiznat. Při závěrečném zjišťování už se za svoji zkušenost nestyděla a hrdě ji vyprávěla, jak dokládá citace této žákyně.“ (úryvek z deníku výzkumu)

„Já jsem chodila do školky, kde byl ve vedlejší třídě pan učitel, ten měl Sluníčka, ale já chodila do Berušek. Hrál si s námi na pískovišti vždycky, když tam byl.“

Opraváři automobilů měli rozdělenou práci. Jeden držel kladívko a tloukl do kapoty, druhý podával náradí. Profese byla přejmenována na „automobilník“. Celá skupina se shodla na názoru, že toto povolání může vykonávat jediné muž. Celou třídu přesvědčily tvrzení spolužáků: *„Vykonávat ho může jediné muž, protože holky jsou slabé. Holky to hlavně neumí s náradím a nerozumí autům. Můj táta opravuje auta a vždycky mluví jen o klucích na dílně.*“ Snažila jsem se dívčí část třídy přesvědčit, že opraváři se přece musejí vše naučit, tak by to také zvládly, ale jejich argumenty dokazují, že o toto povolání nejeví zájem.

„Já bych se to nenaučila. To je hrozně těžký. Je hodně aut, jak si to může někdo zapamatovat? Mě by to určitě nebavilo, ani by mi to nešlo.“

„Očekávala jsem, že holčičí část třídy nebude mít zájem dokazovat, že by možná takovou práci zvládly. Výsledek dohody mě nepřekvapil.“ (úryvek z deníku výzkumu)

Pilot měl na hlavě čepici s kšiletem, modrobílou uniformu a na rameni žlutý „odznáček“, protože ten má ukazovat, jak je pilot dobrý.

Citace žáků ukazují na důvody, proč je muž ten pravý pro výkon tohoto povolání: „*Vykonávat toto povolání může jedině muž, protože se nebojí, vědí si rady a hlavně v kokpitu je hodně tlačítek a to zvládne ovládat jedině muž.*“

Opětovně jsem se snažila vybídnout dívčí část třídy, aby vyvrátila názor, že by dívky nedokázaly ovládat mnoho tlačítek, ale ony naprosto podlehly a přikyvovaly, že by to opravdu nezvládly.

„*Výzkumníkem může být jedině kluk, protože holky se starají jen o účesy a také, kvůli vykonávání v terénu.*“ S těmito citacemi nesouhlasili všichni. Oponentní skupina hezky argumentovala tím, že znají různé výzkumnice v historii. „Já mám doma knihu o historii a tam se píše o holkách, co třeba něco vymyslely, ale jméno si nepamatuju.“

Žáci měli mnoho argumentů, kterými chtěli dokázat, že mají pravdu a jejich rozhodnutí o výkonu dané profese je jediné správné. Ocenila jsem, že chlapecká část třídy dokázala stát za svými názory, dokázala argumentovat a vysvětlovat i reagovat na protiargumenty. Dívčí část třídy podléhala většinovému názoru a dívky si za svými názory nestály, spíše vůbec nechtěly diskutovat a cokoli prezentovat.

Dále jsme řešili vlastnosti a následně dovednosti jednotlivých profesí. V této fázi došlo k další obměně a tyto pojmy jsem zaměnila za vymyšlení, *jaký musí člověk být a co takový člověk musí umět.*

Nejprve žáci v daných skupinách zpracovávali vlastnosti, tedy jaký musí člověk být, aby takové povolání mohl vykonávat. A následně pak dovednosti, tedy co takový člověk musí umět, aby příslušnou profesi zvládnul. Čas ani počet nápadů nebyl omezený. Každá skupina své nápady prezentovala, poté se mohly zapojit ostatní skupiny, které vyjádřily souhlas či nesouhlas, ale vždy s odůvodněním. Všechny nápady jednotlivých skupin jsem uvedla do tabulky:

| PROFESE | VLASTNOSTI | DOVEDNOSTI |
|----------------------------------|--|---|
| Opravování automobilů | Silný, chápavý, odvážný, chytrý, klidný | Pracovat s auty, opravovat |
| Ošetřovatelství ve zdravotnictví | Chytrý, hodný, odvážný, pečlivý | Číst, psát, umět latinsky, léčit, zacházet se světlem, sanitkou a různými věcmi, zacházet s počítačem |
| Pilotování letadla | Chytrý, hezky oblečený, vycvičený, odvážný | Znát všechny čudlíky v letadle, musí se vyznat ve vzduchu, znát spolu-piloty |
| Učitelství v mateřské škole | Trpělivý, spravedlivý, pracovitý, ostražitý, usměvavý, milý, střízlivý | Umět dávat pozor, umět se starat o děti |
| Výzkumnická profese | Trpělivý, silný, sportovně založený, chytrý, mrštný, odvážný, normální, maskovaný, vycvičený | Číst, psát, hrabat, běhat, zkoumat, lézt, hledat, skákat, mluvit česky |

Překvapilo mě zařazení střízlivosti. Okamžitě jsem se doptávala, jaký byl důvod k zařazení, a dozvěděla jsem se, jak uvádí žákova citace, že žák má přímou zkušenost s tím, že cítil v mateřské škole alkohol. „*Já jsem ve školce cítil z jedné paní učitelky, jako když pije pivo.*“ Protože skupina, v níž tento žák pracoval, se zařazením střízlivosti k vlastnostem souhlasila, nápad jsem ponechala.

Má osobní zkušenost s tímto žákem, co se týká důvěryhodnosti příběhů, není pozitivní. Nicméně právě požadavek o nezasahování a nehodnocení v rámci aktivit je pro celý projekt klíčový, takže nejen já, ale i celá třída tento názor přijala a respektovala.

Během rozdělování jsem si zaznamenávala názory jednotlivců, abych měla přehled o přemýšlení jednotlivců této třídy. V níže uvedených tabulkách jsou vlastnosti i dovednosti podle většinového názoru.

| VLASTNOSTI | MUŽSKÉ VLASTNOSTI | ŽENSKÉ VLASTNOSTI | VLASTNOSTI MUŽSKÉ I ŽENSKÉ |
|-------------------------|----------------------|----------------------|----------------------------------|
| Silný/á | 11 | 1 | |
| Chápavý/á | | 9 | 3 |
| Trpělivý/á | 1 | 1 | 10 |
| Odvážný/á | 11 | 1 | |
| Chytrý/á | | | 12 |
| Střízlivý/á | | 7 | 5 |
| Klidný /á | | 12 | |
| Hodný/á | | | 12 |
| Pečlivý/á | 1 | 1 | 10 |
| Hezky oblečený/á | | 1 | 11 |
| Vycvičený/á | 12 | | |
| Spravedlivý/á | | | 12 |
| Pracovitý/á | | | 12 |
| Usměvavý/á | | 10 | 2 |
| Ostražitý/á | 12 | | |
| Milý/á | | | 12 |
| Sportovně založený/á | 10 | | 2 |
| Mrštňný/á | 8 | | 4 |
| Normální/á | 6 | | 6 |
| Maskovaný/á | 12 | | |

Z tabulky lze vyčíst, že pro některé žáky nebylo zcela jasné, co to znamená vlastnost a co znamená nějaký být. A tak do vlastností zařadili např. hezky oblečený aj. Spojili rysy osobnosti s vnější charakteristikou. Žákům, kteří měli s tímto pojmem problém, se ostatní pokusili vysvětlit vlastními slovy správný význam, což dokládají tyto citace: „Vlastnost, to máš, když si na to nesáhneš; třeba paní učitelka řekne, že kdo nedonese

úkol, dostane pětku, a kdo ho nemá, tak ji dostane, tak je spravedlivá. Nebo je hodná, když nám dovolí na konci hodiny chvíli volno nebo svačit o hodině.“

Při společné diskuzi a rozhodování se, kam zařadit jednotlivé žáky vymyšlené vlastnosti, si žáci nacházeli nejrůznější odůvodnění. Každý má určité zkušenosti z vlastní rodiny, okolí, někdo i z filmů a knih.

Za typicky mužské vlastnosti se jednohlasně dohodli označit vycvičený, ostražitý a maskovaný. To, že je žena klidná, považují za typickou ženskou vlastnost. V této třídě jsou dívky klidné, hodné, pečlivé a tiché a dynamickou část třídy tvoří jednoznačně chlapci. Očekávala jsem, že všechny pro chlapce nedůležité vlastnosti přiřknou ženám a ty pro ně líbivější zařadí k typicky mužským rysům. Mé očekávání se potvrdilo.

Přikládám citaci: *„Být klidný, usměvavý a chápavý pro chlapa není důležité. Klidný rozhodně chlap není, táta i já pořád něco podnikáme, třeba o víkendu jezdíme na ryby nebo hrajeme na tabletu nové hry. Usměvavá je maminka, která mě někdy nutí se smát na cizí jiné paní. Chápavá jste vy, paní učitelko, když mi odpustíte úkol kvůli tréninku.“*

Žáci mě mile překvapili, protože po celou dobu diskuze, rozhodování a argumentování respektovali vzájemně jeden druhého. Nikdo nikoho nezesměšnil a každý názor byl respektován, přijat a zaznamenán. Většina dokázala velmi jasně a stručně odůvodnit, proč zastávají daný názor, a dokázali za ním stát a obhajovat ho.

„Být silný je typické pro kluky, mamka neumí otevřít sklenici nebo porazit někoho v minecraftu, od toho jsou tady kluci. Vycvičení musí být vojáci, aby nás bránili, a to musí být silní chlapi, kdyby třeba přišla válka.“ (citace žáků odůvodňující některé z vlastností)

Stát si za názorem se netýkalo dívek. Jsou v menšině a mají problém vytvořit si názor, který by obhajovaly. Zkoušela jsem je podněcovat, aby řekly, co si myslí, aby se zamyslely, zda mají skutečně kluci pravdu. Jedna žákyně se mi o přestávce svěřila, že mi to chce říct jen do ucha, nechce to říkat před třídou, protože by to bylo určitě špatně. Během celého dopoledne se rozhodovala podle názoru většiny.

Jako zajímavé žákovské argumenty jsem vybrala takové, které vystihly, proč by určitá vlastnost měla být společná oběma pohlavím. *„Pochopte, že sportovně založená může být i holka! Vy se nedíváte na sportovní programy? Tam soutěží muži i ženy.“*

„ Smát se může každý, kdo má dobrou náladu. Ráno můžeš přijít zamračený, ale něco ti udělá radost a už nebudeš zamračený. “ (citace žáků, odůvodňující ženské i mužské rysy osobnosti)

Stejný postup jsem zvolila i k dovednostem. Zatímco u typicky mužských dovedností panoval jednotný názor, u ženských vlastností k takové shodě nedošlo. Názory žáků zachycuje následující tabulka:

| DOVEDNOSTI | MUŽSKÉ DOVEDNOSTI | ŽENSKÉ DOVEDNOSTI | DOVEDNOSTI MUŽSKÉ I ŽENSKÉ |
|--|----------------------|----------------------|----------------------------------|
| Pracovat s auty | 12 | | |
| Opravovat | 12 | | |
| Číst | | | 12 |
| Psát | | | 12 |
| Umět latinsky | | | 12 |
| Léčit | | | 12 |
| Zacházet se světlem, sanitkou, různými věcmi | 10 | | 2 |
| Zacházet s počítačem | 4 | | 8 |
| Znát všechny „čudlíky“ v letadle | 12 | | |
| Vyznat se ve vzduchu | 12 | | |
| Znát spolu – piloty | 12 | | |
| Umět dávat pozor | | 3 | 9 |
| Umět se starat o děti | | 9 | 3 |
| Hrbat | 10 | | 2 |
| Běhat | | | 12 |

| | | | |
|--------------|----|--|----|
| Zkoumat | 11 | | 1 |
| Lézt | 9 | | 3 |
| Hledat | | | 12 |
| Skákat | 10 | | 2 |
| Mluvit česky | | | 12 |

Všechny dovednosti uvedené k pilotování letadla – znát všechny „čudlíky“ v letadle, vyznat se ve vzduchu, znát spolu-piloty – byly odhlasovány jako typicky mužské. Snažila jsem se, aby se dívky zamyslely, zda by to opravdu nezvládly, že jsou šikovné, ale marně. Nechaly se přesvědčit, že by to nešlo, a utvrdily se svými argumenty: *„Paní učitelko, opravdu ne, to bych se bála a navíc bych se to nikdy nenaučila.“*

Celou tuto celodenní aktivitu jsme zakončili tím, že jsme se pokusili vyčíst údaje z tabulek, které vznikaly po jednotlivých činnostech. Žáci se orientovali v údajích, které jsme společně zpracovali a dokázali shrnout zjištění: *„Paní učitelko, vy jste nám určitě chtěla ukázat, co to jsou vlastnosti a dovednosti. A taky, že mají hodně věci společné.“* (z citací žáka)

Po výše vyřčených úvahách jednoho z žáků jsem se zkusila dětí zeptat, zda by někdo nechtěl změnit názor ohledně zařazení vlastností a dovedností k oběma pohlavím. Žáci mlčeli, proto jsem otázku konkretizovala, zda by mohla být pilotkou žena, a nechala si od každého žáka pošeptat odpověď, aby nebyl ovlivněný většinou. Stále stejná odpověď *„Nikdy!“* mě přesvědčila, že výuková mezifáze bude muset na žáky působit zvolna a lehce, aby měli čas pro vlastní zvnitřnění a zpracování.

3.1.1 Závěr prvního zjišťování

První zjišťování nebylo ještě zaměřeno na rozvoj hodnot a postojů žáků, ale na jejich zmapování.

Právě využitím hodnotící aktivity může učitel zmapovat postoje konkrétních žáků. Jak jsem uvedla v teoretické části práce, existují i další možnosti, které pracují s globálními tématy a slouží ke stejnému účelu. Např. vstupování do různých rolí v bezpečném prostředí třídy.

Ať už učitel zvolí jakoukoli metodu, která mu pomůže poznat žáky z hlediska jejich postojů, bude důležité dodržovat určité zásady. Především musí dbát na to, že v takto orientované výuce neexistují správné a špatné odpovědi. Jde jen o vyjádření myšlenek a názorů. Musí brát v úvahu, že někteří žáci mohou říkat to, co si myslí, že chce učitel slyšet, proto je nezbytné se k tématu vracet z různých stran. To zajistí výuková mezifáze, kterou popíšete v další části. Vyskytnou se i situace, kdy se nebudou moci žáci rozhodnout, jaký názor či stanovisko zaujmout. V takových případech by měl být žákovi poskytnut prostor na přemýšlení, proč je pro něj rozhodování v dané problematice obtížné (Allum, Návojský, Zemanová a mezinárodní autorský a projektový tým 2015, s. 13–14)

Vybraná hodnotící aktivita spadá pod globální vzdělávání a v rámci druhé třídy jsem průřezové téma VMEGS zařadila do předmětu prvouka, ve kterém se téma povolání objevuje. V rámci výuky jsem tedy mohla hodnotící aktivitu zařadit, protože její náplň koresponduje v obsahu výuky v druhém ročníku. Proto je nutné, aby učitel dobře znal předmět, který učí, aby měl přehled o učivu, neboť pak dokáže účelně zařadit hodnotící aktivitu, jež mu pomůže k odhalení postojů a hodnot žáků.

3.1.2 Výsledky výzkumu úvodního zjišťování

Během prvního ověřování hodnotící aktivity vyvstaly následující problémy:

1. znalost povolání, vlastností a dovedností,
2. organizační stránka výuky,
3. stereotypní odpovědi žáků.

První problém se týkal znalostí žáků. Konkrétně ošetrovatelství jim činilo problémy a nějakou chvíli trvalo, než dokázali pochopit skutečnost a smířit se s tím, že ošetrovatel není lékař. Také že šetření a ošetrování není totéž. K vyřešení tohoto problému jsme využili internet, slovník cizích slov a slovník synonym.

Problém s pojmenováním vlastností a dovedností mohl vzniknout z nedostatečné zkušenosti s těmito pojmy. Někteří žáci okamžitě pochopili, co se po nich chce, jiní nedokázali tyto pojmy uchopit a pracovat s nimi, což dokládají výše uvedené různorodé vlastnosti a dovednosti, z nichž mnoho není správně zařazených.

Druhý problém se projevil v organizační stránce výuky, týkal se zejména rozdělování do skupin a tempa práce žáků. O rozdělování do skupin jsem se již zmínila. K tempu činností bych uvedla, že skupina, která tvořila povolání pilota, si dala záležet na drobných detailech, tím se doba její práce prodloužila.

Stereotypní odpovědi žáků se staly posledním problémem úvodního zjišťování. Tento problém dokazují citace žáků, které jsou uvedeny výše v textu.

Poté, co učitel zařadí hodnotící aktivitu do výuky a rozhodne se pracovat s žákovskými hodnotami a postoji, musí získat o žákovských postojích a hodnotách informace. Hodnotící aktivita právě ukáže názory jednotlivců dané třídy. Umožní všem žákům zapojení do výuky, protože nehrozí žádné známkování ani hodnocení ze strany učitele. Důležité je, aby bylo ve třídě klima, ve kterém nebude docházet ani k hodnocení názorů ostatními spolužáky. Jeden z požadavků na učitele je právě vytvoření bezpečného prostředí, ve kterém budou žáci rádi pracovat a nebudou se bát sdělit své postoje, protože bez zjištění žákovských postojů nemůže učitel dále v aktivitách pokračovat. (*závěr 1.3*)

3.2 Výuková mezifáze

Po ukončení úvodního zjišťování jsem měla možnost sdílet své zážitky a pocity na setkání s ostatními učiteli zapojenými do projektu. Většina pedagogů se trápila otázkou, jaký si mají zvolit cíl, ke kterému budou během výukové mezifáze směřovat, a jaké aktivity mají do výuky zařadit.

Když jsem vstupovala do projektu, kladla jsem si otázku, zda mám právo na nabourávání dětských představ a stereotypů a zda bych vůbec měla měnit jejich postoje či názory. Po úvodním zjišťování jsem zjistila, že mým cílem není změnit mé žáky, ale ukázat jim, že nemusí mít pravdu za každou cenu, že by se měli naučit dívat se na jednu skutečnost z různých úhlů, prověřovat, zkoumat, zajímat se a teprve poté si vytvořit vlastní názor. Ve zvoleném tématu jsem se snažila o nabourání pohledů žáků na vlastnosti a dovednosti mužů a žen. Jak uvádím v teoretické části práce, „*postoj je určitá tendence a připravenost jedince reagovat určitým způsobem, na základě dřívější zkušenosti.*“ Snažila jsem se, aby žáci získali nové zkušenosti, na jejichž základě se mohou rozhodnout a zaujmout postoj k určité skutečnosti. Celou tuto fázi výuky jsem pojala jako badatelský projekt, při němž

žáci pracovali samostatně i ve skupinách a po celý rok plnili různé úkoly, za které získávali badatelské nálepky (Příloha č. 4).

3.2.1 „Rodinný průzkum“

Nejprve jsme s žáky provedli sběr dat o povolání rodičů a širšího příbuzenstva. Děti většinou uměly pojmenovat povolání rodičů, ale nevěděly, co konkrétně rodič dělá.

„Můj táta je plastický chirurg, on léčí a pomáhá. No, nevím jak, ale vím, že dělá dobrou věc.“ (z citací žáka).

Někteří žáci naopak měli konkrétnější představu, jak uvádí citace jednoho z nich: *„Můj tatínek je policista a zatýká zlé lidi, co porušují zákony, a také jezdí na školení a přespává tam a před měsícem byl v Americe na školení.“*

Úkolem žáků bylo zjistit, jaké konkrétní úkoly musí rodiče vykonávat během své práce, zda mají kolegy či kolegyně, jestli museli chodit do školy, popř. do jaké, mít určité známky, získat nějaké konkrétní vlastnosti či dovednosti, aby mohli dané povolání vykonávat, zda se musejí dále vzdělávat.

Na všechny tyto otázky hledali žáci odpovědi postupně. Každý týden dostali otázku, na kterou s rodiči hledali odpověď. Všechny zodpovězené otázky jsme si v hodině prvouky představili a diskutovali o nich.

V této části výukové mezifáze jsme narazili na problém. Jeden žák přišel s povoláním „meandra“

„Musím přiznat, že jsem se v tuto chvíli orosila, protože jsem toto povolání neznala, pamatovala jsem si, že je to pojem ze zeměpisu, ale nedokázala jsem ho blíže zařadit.“ (z deníku výzkumu)

Pátrali jsme na internetu po bližších informacích k tomuto povolání. *„Táta zavlažuje trávníky a nemá žádnou kolegyni, jen kolegy.“* (z citace žáka) Ukázalo se, že otec pracuje ve společnosti Meandr AZS, s. r. o., která se zaměřuje na zavlažovací systémy. Dotyčný žák byl zvyklý říkat, že je jeho otec „meandr“.

„Libilo se mi, že rodiče projevovali nadšení a každý týden vzorně odpovídali s dětmi na zadané otázky. Dokonce se těšili a vyžadovali další a další otázky.“

Po rodičích jsme se zaměřili na širší příbuzenstvo a žáci zkoušeli pátrat, zda se v jejich rodině neobjeví nějaké zajímavé polování, o kterém se zatím nikdo ze spolužáků nezmínil.

Tato aktivita působila na kognitivní složku postoje, kterou zmiňuji v teoretické části práce v kapitole týkající se složek postojů. Právě kognitivní složka pracuje s informacemi a žáci v této aktivitě složené z dílčích úkolů získávali různé informace o povoláních z jejich nejbližšího okolí a z okolí spolužáků.

3.2.2 „Balón“

Do výukové mezifáze jsem zařadila hru s názvem „balón“. Každý žák si určil povolání, které by nikdy nechtěl vykonávat. V diskuzi pak sdělil, jaké důvody k tomu má. Z jejich výroků bych uvedla např.: „*Nikdy bych nechtěl být baletkou, to je trapné. / Nikdy bych nechtěla být doktorkou, protože nesnáším krev. / V žádném případě bych nechtěl být zubařem, protože to u něj vždycky bolí.*“

Pak si měli představit, že vykonávají právě toto nechtěné povolání a ocitli se v balónu, který je přetížen, klesá a je nutné někoho z balónu vyhodit, aby se ostatní zachránili. A žák měl hledat argumenty, proč by právě to nejvíce nechtěné povolání mělo v balónu zůstat. Mezi nechtěnými povoláními se objevil/a mužská baletka, lékařka, květinářka, řidič rolby, soudce, opravář počítačů, hasič, uklízeč atd. Z citací žáků jsem vybrala několik, pro mě nejzajímavějších: „*Já jsem doktorka a zachraňuji životy, proto bych se měla zachránit. / Já jsem uklízeč, a když se tady někdo pozvrací, tak to uklidím. / Já jsem mužská baletka a nemám důvod tady zůstat, zachráním vás.*“

Žáci byli překvapeni, protože nečekali, že se ocitnou v roli povolání, které by nikdy nechtěli vykonávat. Museli se v žít do role daného povolání, představit si, že jim jde o život a pokusit se o záchranu.

„*Vybrala jsem tři žákovské výroky. První, týkající se lékaře, který jsem očekávala. Uklízečku, jejíž argument mě pobavil, ale v situaci padajícího balónu by k nějaké „nehodě“ mohlo dojít a uklízečka by se opravdu hodila. Ocenila jsem kreativní nápad. Žák, který se ocitl v roli baletky, mě nesmírně překvapil. Nečekala jsem, že by kdokoli vymyslel a vůbec začal přemýšlet o tom, že by se obětoval pro ostatní.*“ (z deníku výzkumu)

Protože žáci měli za úkol zachránit se vyhozením jedné osoby, s daným řešením se smířili, úkol splnili a dál neměla tato aktivita smysl. Zařadila jsem ji hlavně z toho důvodu, že souvisela s výše uvedenými příbuznými a inklinujícími pojmy k pojmům hodnota a postoj. Konkrétně souvisely s etikou a morálkou – etika související s lidským jednáním a chováním v situacích, kdy existuje možnost volby, a morálka vytvářející představu správného chování.

3.2.3 Letovisko duchů

Žáci se ve skupinách ocitli v letovisku duchů, tedy na dovolené, kde chyběl veškerý personál. Dostali seznam pracovníků, kteří jsou pro chod letoviska nezbytní a nutní. K takovým povoláním patří například recepční, pracovník zajišťující úklid pokojů a celého letoviska atd. Ve skupině museli problém s letoviskem vyřešit a s malým počtem členů skupiny si stanovit denní plán, který zajistí, že budou všechna pracovní místa zajištěná.

„Žáci vymýšleli různé varianty jak kombinovat povolání. Argumentovali, kdo je vhodnější pro určitou pracovní pozici a proč. Zohledňovali dovednosti, které potřebují k danému povolání.“ (z deníku výzkumu)

Žáci argumentovali následujícím způsobem: *„Žák A bude dopoledne recepční, protože z nás umí nejlépe anglicky, kdyby náhodou přijel zahraniční host. Vystřídá ho druhý nejlepší angličtinář na odpoledne. Žák A bude uklízet u bazénu a dávat pozor na hosty bazénu. Žák B, který odpoledne vykonává recepční, stihne dopoledne uklidit všechny pokoje a opravit vše rozbité atd.“*

Stanovili si určitý plán, který prezentovali. Zkoušela jsem obměňovat varianty a čekala na jejich pružné reagování. Citace žáků ukazují, že výuková mezifáze směřuje k vytyčenému cíli: *„To je jedno, kdo co budeme dělat, důležité je, aby ten, kdo dělal recepční, uměl i anglicky. Kdo to neumí, musí se to naučit. Uklidit zvládneme každý. U bazénu by měl stát ten, kdo byl na plavání v prvním družstvu, kdo nebyl, tak ho dáme jinam nebo ho naučíme plavat, aby se mohl střídát.“*

Tato aktivita dokazuje, že již dochází ke změně vnímání mužských a ženských povolání a žáci začínají více přemýšlet o tom, co dané povolání musí zvládnout, nežli o tom, zda

ho vykonává muž nebo žena. Tuto aktivitu jsem zařadila kvůli výukovému zmapování situace, abych věděla, jaké aktivity a v jakém počtu budou potřeba do výuky zařadit.

„Bála jsem se, že dojde k tvrzením typu: Recepční musí být žena, uklízečka jediné žena a opravář muž atd., ale žáci už hezky přemýšleli o dovednostech a vlastnostech jednotlivých povolání v letovisku.“ (z deníku výzkumu)

3.2.4 Jak to mám, máš, máte?

Třetí, poslední úkol výukové mezifáze tvořila aktivita s názvem „Jak to mám, máš, máte?“, která pracovala s každodenními činnostmi v domácnosti a televizní reklamou.

Ke každodenním činnostem v domácnosti patří vysávání, praní, žehlení, vaření atd. S žáky jsem řešila, kdo zastává domácí práce a jak to vidí ve své vlastní budoucnosti.

„U nás vysává táta, protože mámu to nebaví, ale zase máma mi uklízí pokoj a vaří. Táta u nás vaří v sobotu a v neděli máma, nebo jdeme do restaurace. Doma vysávám já, nesnáším to, ale za každé vysátí dostanu 5 Kč.“ (citace žáků.)

„Já sama jsem zvyklá z domova, že se domácí práce rozdělovaly mezi všechny členy rodiny a různě se střídali. Očekávala jsem, že žáci znají z domova podobný systém. U většiny třídy se mé očekávání naplnilo. U některých žáků, které řadím k takzvaným „maminkovským typům“, se kterými musí maminka docházet na bruslení, about je, připomínat mu, které věci s sebou přinesl atd., jsem předpokládala, že v domácnosti vykonává výše uvedené činnosti ženské pohlaví, a domnívám se, že i z těchto každodenních situací se vytváří stereotypy o mužských a ženských rolích, které mohou souviset s genderovými stereotypy. (z deníku výzkumu)

Tato aktivita pokračovala tím, že se žáci rozhodovali, zda určitou práci v domácnosti může vykonávat muž nebo žena a proč. Zda existují nějaké předpoklady pro výkon domácích prací. Všichni se shodli na tvrzení, že je jedno o jakou práci v domácnosti se jedná, může ji vykonávat muž i žena. Častěji vykonávají a zastávají práce spojené s domácností maminky, ale tatínkové jsou nápomocní.

Mnohem zajímavější částí se stala druhá aktivita, související s reklamou. Žáci měli za úkol zmapovat mužskou a ženskou roli v reklamě. Tedy zjistit, ve kterých reklamách jsou více ženy a muži, a zamyslet se, proč tomu tak je. Zvolili si reklamní téma, např. auta,

jídlo, praní atd., a k němu zhlédli různé reklamy, které společně s rodiči analyzovali a zamýšleli se nad mužskou a ženskou rolí. Nejvíce propracovaná se stala práce, která mapovala reklamy s auty, což dokazuje následující citace: „*Já jsem si vybral auta, protože taťka pracuje na Jarově a chodím k němu často do práce a on mi ukazuje, jak je opravuje. Protože v práci má samé chlapy, tak jsem myslel, že v reklamách budou taky jen chlapi, ale podíval jsem se na tři, jak jste zadala, a byla tam vždycky holka nebo jen auto. Ptal jsem se na to táty a ten mi řekl, že ženy a auta patří k sobě, proto se objevují v reklamách dohromady.*“

Na tomto výroku jsem ocenila, že se žák zamyslel nad pohlavím, které v reklamě očekává, a podložil svůj předpoklad argumentem. Ostatní žáci také splnili úkol, vybrali si téma a zjišťovali, které pohlaví se v reklamě častěji objevuje, ale nezdůvodnili a nepředpokládali.

3.2.5 Závěr výukové mezifáze

Výuková mezifáze byla pro mě nejnáročnější částí projektu, protože právě volba aktivit byla klíčová a rozhodující pro splnění vytyčeného cíle. Snažila jsem se nejprve zaměřit na povolání z různých stran a hledisek, aby žáci získali mnoho zkušeností s různými povoláními v mužských a ženských rolích. V závěru výukové mezifáze jsem nechala žáky napsat na lístek, zda si myslí, že existuje povolání, které může vykonávat pouze muž, nebo jen žena, a odpověď zněla – papež. Do této doby jsme žádné církevní funkce neřešili. Pátrala jsem a našla jsem legendu, která vypráví o papežce Janě, tu jsem žákům předala, protože jsem tyto informace považovala za důležité, když už jsme se k této otázce dostali.

3.2.6 Výsledky výukové mezifáze

V této fázi projektu vyvstaly dva následující problémy:

- problém s rodiči,
- problém spojený s vírou.

V prvním problému šlo o ochotu či neochotu některých rodičů podílet se na badatelské činnosti. Většina dětí vyžadovala a potřebovala pomoc s různými úkoly a otázkami, ale někteří rodiče neměli čas a chuť zabývat se tímto projektem. Viděli, že jde o učení, které není v učebnici, a tak nechápali, proč ho do výuky zařazují a obtěžovala je práce navíc, za kterou dokonce nejsou žádné známky.

Druhý problém nastal ve chvíli, kdy jsem se snažila žákům vysvětlit, kdo je to papež a naznačit jim legendu o papežce Janě. Ve třídě byla žákyně, která pochází ze silně věřícího prostředí. Po vyprávění doma si rodiče stěžovali a nepřáli si, abych jim cokoli k tomuto tématu říkala. Otázku víry neberu na lehkou váhu, ale raději jsem se do dalších diskuzí nepouštěla a v danou chvíli jsme se společně rozhodli, že je pro nás papež mužské povolání.

V této fázi jsem volila aktivity, o kterých jsem byla přesvědčena, že směřují k vytyčenému cíli a žáci si uvědomují, že se mohou na některé činnosti a povolání podívat z různých stran. Samozřejmě, že má každé pohlaví určité předpoklady pro určité činnosti, ale existuje i možnost, že takovou činnost může vykonávat i opačné pohlaví. Každá z aktivit byla zvolena proto, aby žáci měli možnost podívat se na mužskou a ženskou roli z různých úhlů pohledu. Mohli prozkoumat různá povolání, nahlédnout do fungování rodin svých kamarádů a zamyslet se nad reklamou, která pro ně doposud byla jen výplní mezi jejich oblíbenými televizními pořady.

Právě výuková mezifáze je stěžejní fází pro rozvoj žákovských postojů a hodnot. Pokud se učitel rozhodne zapojit hodnotící aktivitu do výuky a rozhodne se pracovat s hodnotami a postoji žáků, pak v této fázi pracuje s různými tématy, v různých aktivitách, různými postupy a strategiemi tak, aby se došlo k vytyčenému cíli, který si učitel zvolil po úvodním zjišťování. (*závěr 1.1*)

3.3 Závěrečné zjišťování

Při závěrečném zjišťování jsem opakovaně použila hodnotící aktivitu, která slouží ke zjištění dopadů výukové mezifáze na postoje a hodnoty žáků. Opět jsem zvolila metodu celodenního projektu. Tentokrát bylo přítomných 14 žáků, které jsem rozdělila do skupin losováním.

Aktivita i v této konečné fázi prošla změnami. Místo pěti profesí jsme se zaměřili jen na čtyři, a to v opačném pohlaví, než si žáci zvolili v prvním ověřování. Z pilota se stala pilotka, z opraváře opravářka automobilů, z učitelky učitel v mateřské škole a z výzkumníka výzkumnice. Nejprve žáci malovali dané povolání s nejrozličnějšími detaily. Každé povolání jsme po dokončení tohoto úkolu mohli porovnat s původním výrobkem.

Pilotka byla také namalována v modrobílém oblečení. Byla velmi podobná původnímu pilotovi, na obou obrázcích se objevilo letadlo. Oči měla zakryté slunečními brýlemi. Zajímavé bylo, že tato pilotka měla u sebe kartu pojištěnce. „*Tu má proto, kdyby se jí ve vzduchu náhodou něco stalo,*“ vysvětlil žák ze skupiny.

Opravářku si vylosovala skupina, jejímž členem byl žák, který se chtěl předvést, a z opravářky udělal ženu, jež má odhalená prsa, na která láká zákazníky. „*V ruce má jedovatý šampón, kterým může otrávit zákazníky a okrást je nebo zabít. V druhé ruce má kladívko smrti a vedle položený šroubovák na vytahování mozků.*“ (citace žáka, který přišel do skupiny s tímto nápadem)

Překvapilo mě, jak se celá skupina mohla dohodnout na takovém nápadu, kdo s nápadem přišel, proč ho všichni podpořili, zda někdo nesouhlasil a měl jiný nápad atd. Z výpovědi žáků: „*Paní učitelko, já s tím nesouhlasila, ale nikdo mě neposlouchal. Namalovala jsem jenom mašli na hlavě. / Já jsem chtěl, aby byla u auta a měla šroubovák a kladivo připravené na kapotě. / Vymyslel jsem to jen tak, protože se mi to líbilo; byla by to sranda, kdyby tohle opravářka dělala.*“

„*Šok. Ve chvíli, kdy jsem zjistila, že tento žák myslí naprosto vážně, že by tato činnost opravářky byla legrace, jsem se orosila a nevěděla jak reagovat. Vůbec jsem nečekala, že bych se od druháka mohla něco takového dozvědět. Takový promyšlený plán s opravářkou-vražedkyní mě velmi a nemile překvapil. Později jsem tuto skutečnost konzultovala s rodiči a ti se rozhodli, že dají tohoto žáka na jinou základní školu a více se mnou tuto záležitost neprobírali*“ (z deníku výzkumu)

Výzkumnice (Jana Nováková) byla zpracována jako manželka původního výzkumníka z úvodního zjišťování.

„*Oba pracují na jiném výzkumu, ale potkávají se doma. Copánky má proto, aby se jí vlasy nechytily za větev u stromu. Má nalakované nehty, protože moje máma je nosí také nalakované, a brýle nosí, aby lépe viděla. Nosí oblečení značky Bushman a barva je tělová, aby zapadla do džungle a predátoři ji hned neobjevili.*“

Jak dokazují tyto citace, povolání výzkumnice bylo detailně propracované a promyšlené.

Učitel v mateřské škole byl opět největší postavou a měl kolem sebe malé děti tahající se o hračku. „*Je mu přesně 60 let, ale nevím proč. Nestříhá si nehty, aby mohl ukázat drápy, když děti zlobí, ale má děti rád.*“ (citace žáků)

„Žákům se zpočátku nelíbilo, že budou tuto aktivitu dělat znovu. Nevěděli o obměnách a povolání, na kterých měli pracovat, znali z úvodního zjišťování. Když jsem zpětně procházela aktivitu a volila další téma globálního vzdělávání do výuky, narazila jsem na další aktivitu, která spadá pod rozmanitost a hodila by se do třídy druháků. Tato aktivita se zaměřovala na chlapecké a dívčí hračky. Kdybych na projektu pracovala až nyní, první hodnotící aktivitou by byla ta s hračkami a v závěru bych použila aktivitu s povoláními, protože jsou obě k tématu rozmanitosti, řeší mužské a ženské role, ale jsou pro děti obměněné.“

I v této fázi se žáci zamýšleli nad vlastnostmi a dovednostmi. Ty jsme následně přiřazovali k mužským, ženským či oběma pohlavím. Pro přehlednost jsem opět zpracovala tabulku.

| PROFESE | VLASTNOSTI | DOVEDNOSTI | Vlastnost / dovednost pro opačné pohlaví | Které pohlaví může lépe vykonávat dané povolání |
|-------------------------|--|--|--|---|
| Pilotka letadla | Chytrá, pěkná, zlá, trochu strašpytel | Umět řídit letadlo, nemít strach z výšek, skákat padákem, zvládnout turbulence, umět vzlétnout s letadlem, | X | Obě pohlaví |
| Učitel v mateřské škole | Hodný, starostlivý, trochu přísný | Umět dávat pozor, odpovídat na různé otázky, hrát na klavír | X | Obě pohlaví |
| Výzkumnice | Chytrá, pozorná, citlivá, trpělivá, učenlivá, vybavená, připravená | Zná vše o přírodě, dobře stopovat, mít oči na stopkách, hledat | X | Obě pohlaví |
| Opravářka automobilů | bláznivá, hustá, trpělivá, hloupá | Umět umýt auto, musí mít triko, které se může zničit, umět zacházet | X | Obě pohlaví |

| | | | | |
|--|--|--------------------------------------|--|--|
| | | s náčiním, umět vyměňovat pneumatiky | | |
|--|--|--------------------------------------|--|--|

Z tabulky vidíme, že se mezi vlastnostmi objevila např. zlost, která nebyla při prvním ověřování vůbec přítomná. „Zlost jsme zařadili, protože někdy musí být člověk zlý, nemůže být jen hodný.“ (z citace žáka)

To hlavní, co z tabulky lze vyčíst, je, že se všichni žáci shodli na připsání všech vlastností a dovedností oběma pohlavím. Nikdo z nich neuváděl opačný názor, všichni přítomní souhlasili.

„Nečekala jsem, že závěrečné zjišťování dopadne tímto způsobem. Z reakcí žáků během aktivit výukové mezifáze jsem usoudila, že byly aktivity zvoleny vhodně a většina se dokáže oprostit od stereotypů, které měli uchované v paměti. Ale takový úspěch jsem nečekala.“ (z deníku výzkumu)

3.3.1 Výsledky závěrečného zjišťování

I v této fázi se objevily problémy:

- problém s nechutí žáků k opakování hodnotící aktivity,
- problém s opravářkou automobilů.

První problém se vyřešil obměnou aktivit, které se žákům nakonec zalíbily. Druhý problém jsem vůbec nečekala. Zachovala jsem si chladnou hlavu a pokusila se z žáka dostat co nejvíce informací, které by mi prozradily, kde přišel k takovému nápadu, ale jeho odpovědi, které jsou výše uvedeny, ukazovaly, že to byl momentální nápad, který se mu zdál vhodný a zalíbil se mu natolik, že ho chtěl prezentovat. „Pro tohoto žáka bylo obvyklé, že se chtěl před ostatními žáky předvádět, ale tímto způsobem jsem to zažila poprvé. Usuzuji, že šlo o momentální „zkrat“.“ (z deníku výzkumu)

Opětovné zařazení hodnotící aktivity do výuky ukáže rozdíl mezi výsledky prvního a závěrečného zjišťování. Existuje několik variant, které mohou v této fázi nastat. Do výukové mezifáze učitel zařadí vhodné aktivity a dojde ke změně žakovských postojů, tedy ke splnění vytyčeného cíle, nebo ke změně postojů nedojde a je potřeba zařadit následné aktivity, které popisují níže. (závěr 1.2)

3.4 Následné aktivity

Následné aktivity se po závěrečném zjišťování mohou, a nemusí zařadit. Jejich význam spočívá v dalších činnostech, které přispívají k postojové změně. Jelikož jsem dospěla k vytyčenému cíli a žáci se dokázali oprostit od stereotypů a podívali se na mužskou a ženskou roli z jiného pohledu, nebyla další aktivita k postojové změně nutná. Přesto jsem zařadila několik následných aktivit, které dovršily celoroční projekt. Příkladem takové aktivity může být malba vlastního já za 20 let s úvahou, v jakém povolání se vidí a proč. Jaké povolání by chtěli vykonávat a proč tomu tak je.

4. Shrnutí výzkumu

Žáci si během druhé třídy zahráli na „badatele“ a stali se součástí projektu „Kvalita, nebo kvantita“, který měl za úkol zmapovat, jak lze zjišťovat postoje a postojové změny žáka ve výuce. Každá z částí cyklu je výše popsána i s jednotlivými problémy dané fáze projektu.

Empirická část práce zpracovaná formou případové studie musí splňovat aspekty vědecké práce. Pro zhodnocení jsem si vybrala kritéria validity dle Lincolnové a Guby, kteří navrhuji koncepty vyhovující podstatě kvalitativního výzkumu (Hendl 2016, s. 362).

4.1 Důvěryhodnost

Kritérium důvěryhodnosti se snaží dokázat, zda byl předmět zkoumání přesně identifikován a popsán.(Hendl 2016, s. 363). Důvěryhodnost studie lze zvýšit několika způsoby. Jedním z nich je konzultace.

4.1.1 Konzultace

Konzultace se vedou s osobami, které se neúčastní přímo výzkumu, ale mají o něm dostatečné množství informací, aby mohly odhalit bílá místa výzkumu. (Hendl 2016, s. 363). V této případové studii jsem se zmínila o setkáních s koordinátorkou projektu a dalšími zaměstnanci vzdělávacího programu Varianty společnosti Člověka v tísni, o. p. s., kteří krom cíleně vedených setkání v průběhu projektového cyklu poskytovali telefonickou a mailovou podporu.

4.2 Přenositelnost

Přenositelnost odpovídá zobecnitelnosti kvalitativního výzkumu. Tím se myslí možnost využít závěry z daného případu pro případ jiný. (Hendl 2016, s. 363).

V této případové studii bylo toto kritérium splněno tím, že existovaly již hotové hodnotící aktivity, které jsem mohla upravit pro potřebu žáků prvního stupně. Jednu z nich jsem vyzkoušela a došla k obecnému závěru, že lze činnosti použité v hodnotící aktivitě využít v prostředí tříd mladšího školního věku. A také že hodnotící aktivita má význam pro zjišťování postojů a postojevých změn žáků. Tedy učitel, který se rozhodne pracovat s postoji žáků ve výuce, může využít již hotové hodnotící aktivity, doplněné o případové studie, které odhalí určitá úskalí.

4.3 Hodnověrnost

Hodnověrnost je důležitá z hlediska důvěryhodnosti. Ke spolehlivosti lze dospět přes triangulaci, která k evidenci dat využívá různé zdroje informací. (Hendl 2016, s. 363-364). Tohoto kritéria jsem dosáhla tvorbou deníku výzkumníka, shromažďováním materiálů jednotlivých žáků, tvorbou videozáznamu a zachycením poznámek vnějšího pozorovatele, který byl v tomto případě i pořizovatelem videozáznamu.

4.4 Potvrditelnost

Potvrditelnost je posledním kritériem, jehož úkolem je posoudit, zda případová studie obsahuje dostatek informací o vlastním zkoumání, ale i získané poznatky. Zkoumá hrubá data a jejich sběr výsledné hypotézy, vztah k existující literatuře, materiály o cílech projektu, osobní poznámky a informaci o vývoji instrumentů. (Hendl 2016, s. 364). Toto kritérium bylo splněno v několika dílčích úkolech. Po celou dobu projektu jsem zaznamenávala citace žáků v konkrétních situacích, které uvádím v rámci jednotlivých cyklů výuky. Vedla jsme deník výzkumníka, který zachycoval jedinečnost okamžiků, ke kterým docházelo. Pracovala jsem s literaturou, která se týkala globálního vzdělávání či postojů žáků atd.

IV. ZÁVĚR

Během jednoho školního roku jsem měla možnost poznat žáky z jiného úhlu pohledu – z hlediska jejich všeobecných znalostí, přístupu k práci, postojů a hodnot, zkušeností, rodinného zázemí atd. Hodnotící aktivita mi umožnila zapojit do výuky činnosti, které nejsou zaměřené na testování a klasifikování žáků, ale na žáky samotné, na jejich zaujetí stanoviska vůči konkrétnímu tématu, v tomto případě pohled na mužskou a ženskou roli. Měla jsem možnost nahlédnout do soukromí rodiny, seznámit se s vizemi žáků, jejich zkušenostmi a zájmy. Obrovskou výhodou práce s postoji ve výuce vidím v tom, že při těchto aktivitách nejsou žáci stresováni výsledky, neboť neexistuje správná a špatná odpověď. Do těchto aktivit se proto zapojují i žáci, kteří se neradi projevují a nechtějí říkat své názory, ale při častější využití metod a způsobů práce, které se v rámci aktivity využívají, projeví chuť se zapojit a hájit vlastní stanovisko.

Povedlo se mi vybrat aktivitu, které žákům tohoto věku „sedla“. Jejich věk předpokládal, že budou ovlivněni rodinou a nejbližším okolím. Díky tomuto projektu jsem si vyzkoušela, jak s postoji žáků pracovat, a mám jasnější představu o zapojení průřezových témat do výuky. Žáci byli vnímaví a spolupracovali, projevovali zájem a byli vnitřně motivovaní, protože je hra na „badatele“ velmi bavila. Po ukončení projektu ještě žádali další aktivity, což jsme jim dopřála. Protože někteří pracovali obzvláště pilně a aktivně, ocenila jsem je badatelským diplomem s odměnou, o kterém hrdě vyprávějí. Momentálně pracují s aktivitou Navždy mladí, která je pro ně dalším badatelským projektem, na jehož dílčí úkoly se opravdu těší a metody hodnotících aktivit je baví. Úkolem celého projektu bylo zjistit, zda má smysl pracovat s postoji a hodnotami žáků, a empirická část práce jasně ukázala, že tento způsob smysl má. Žáci měli na počátku hodnotící aktivity velmi malé vstupní znalosti, na jejichž základě si vytvořili určitý postoj, ale díky systematické práci, směřující k vytyčenému cíli jejich znalosti a zkušenosti sílily a oni se dokázali oprostit od stereotypů a začali uvažovat v širších souvislostech.

Cílem výzkumné části této práce bylo zodpovědět následující otázky.

1.1 Jak rozvíjí učitel postoje a hodnoty vyplývající z vymezení průřezových témat rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání?

Odpověď na tuto otázku jsem blíže rozepsala v kapitole 3.2 *Výuková mezifáze ve výzkumné části práce*. Učitel má možnost využít hodnotící aktivitu (Allum, Návojský, Zemanová, a mezinárodní autorský a projektový tým: Jak víme, že to funguje?), díky které zmapuje hodnoty a postoje žáků. Na základě tohoto zjištění zvolí cíl výukové mezifáze. Právě zvolení si vytčeného cíle významně napomáhá rozvoji žáků, protože učitel uvědomující si daný cíl volí takové aktivity, o kterých je přesvědčen, že k němu dovedou i žáky. Hodnotící aktivity pracují s tématy globálního vzdělávání, lze je zařadit k průřezovému tématu Myšlení v evropských a globálních souvislostech. Toto průřezové téma je sice stěžejní pro zjišťování žákovských postojů a hodnot, ale zasahuje a prolíná se i s dalšími průřezovými tématy. Jako příklad bych uvedla průřezové téma s názvem Osobnostní a sociální výchova, které se zabývá v oblasti postojů a hodnot uvědomováním si hodnoty různých lidí. V aktivitě s názvem „Balón“ žáci pracovali s povoláními, která nepovažovali za lukrativní, a museli přemýšlet o důležitosti a nezbytnosti tohoto povolání. V rámci průřezového tématu mediální výchova žáci pracovali s reklamou, opět ve fázi výuky mezi úvodním a závěrečným zjišťováním. Zamýšlením se nad mužskou a ženskou rolí v prostředí reklamy vedlo žáky k rozvoji citlivosti vůči stereotypům v obsahu mediálních sdělení.

Pedagog musí nejprve zjistit jaké hodnoty a postoje žáci zaujímají, analyzuje zjištění a volí strategii. Ta zahrnuje jednotlivé dílčí činnosti, které dohromady přispívají k postojové změně žáků a rozvoji žákovských postojů a hodnot. Neexistuje přesný návod, jak rozvíjet žákovské hodnoty a postoje. Každá třída, každé dítě je jiné. Pedagog volí a plánuje činnosti vedoucí k postojovým změnám na míru dané třídy. Každá třída je naprosto specifická, proto je důležité, aby pedagog nejprve zjistil potřebné informace o postojích a hodnotách dané třídy a na základě těchto zjištění mohl zvolit činnosti, které povedou k rozvoji žákovských postojů a hodnot.

1.2 Jaké metody zjišťování vlivu výuky na postoje a hodnoty žáků učitel využívá?

Zda měla výuka vliv na žákovské hodnoty a postoje, lze zjistit využitím hodnotících aktivit. Konkrétní vliv se ukáže ve fázi závěrečného zjišťování, popsané v kapitole 3.3.

Závěrečné zjišťování ve výzkumné části práce. V této etapě učitel znovu do výuky zařadí hodnotící aktivitu a sleduje, zda činnosti zvolené v počáteční fázi výuky směřovaly k vytčenému cíli či nikoli. Pokud se ukáže, že nedošlo ke splnění stanoveného cíle, učitel má možnost zařadit další následné aktivity, popsané v kapitole 3.4. *Následné aktivity ve výzkumné části práce.*

Výuková mezifáze je naplněna aktivitami, o kterých je pedagog přesvědčen, že zapříčiní postojovou změnu. Protože je každá skupina, každá třída zcela odlišná, může se stát, že po analýze závěrečného zjištění pedagog zjistí, že činnosti výukové mezifáze přispěly k postojové změně části třídy, ale pro zbytek žáků by bylo vhodné zařazení dalších činností, které by pomohly a přispěly k postojové změně. Pro tyto žáky se zařazují následné aktivity, které dále pomáhají a přisívají k postojové změně.

1.3 Jaký vliv má zjištění o postojích a hodnotách žáků na výuku? Jaký vliv má zjištění o postojích a hodnotách žáků na stanovení cílů další výuky?

Ke zjištění žakovských postojů a hodnot dochází po zařazení hodnotící aktivity do výuky, tedy po fázi úvodního zjišťování popsaného v kapitole 3.1. *Úvodní zjišťování ve výzkumné části práce.* Pokud se učitel rozhodne zaměřit výuku orientovanou na postoje a hodnoty žáků, pak je fáze úvodního zjišťování nesmírně důležitá, protože ta ovlivňuje směřování výuky ke změnám žakovských hodnot a postojů.

Díky výsledkům úvodního zjišťování má učitel přehled o hodnotách a postojích svých žáků. Na základě těchto informací volí cíl další výuky. Zjistí, kterým tématům žáci nerozumí, o kterých mají málo informací, jejich předsudky a názory, důvody stereotypních odpovědí a názorů. Všechna tato zjištění jsou materiálem, který je stěžejní pro zvolení cíle či cílů výukové mezifáze.

Učitel, který se rozhodne zaměřit výuku na postoje a hodnoty žáků, musí nejprve zjistit jaké postoje a hodnoty žáci zastávají a důvod k zastávajícím stanoviskům. Bez analyzování konkrétních žakovských postojů a hodnot, nemůže zvolit cíl postojové změny, ani konkrétní aktivity výukové mezifáze.

1.4 Které specifické znalosti a dovednosti pomohou učiteli při zjišťování postojů a hodnot žáka?

V průběhu celé výzkumné části jsem se zmiňovala o nezbytných znalostech a dovednostech, které pomohou učiteli při zjišťování postojů a hodnot žáků. Za specifickou znalost považuji už jen to, že se učitel zajímá o žáky a nezaměřuje se jen na hodnocení jejich znalostí formou určitých testů a zkoušení, ale volí takové metody výuky, aby se mohli zařadit a začlenit i ti žáci, kteří v hodnocení svých vědomostí nedosahují dobrých výsledků. Je určitě důležité znát jednotlivé žáky a vědět, že určitá globální témata mohou být pro některé z nich citlivější než pro jiné, proto by měl učitel vybírat témata vhodná pro danou třídu a věk. Po zvolení konkrétního tématu by měl mít zmapované nejrozličnější materiály, různé publikace, internetové zdroje, videoukázky aj., které může do výuky zařadit.

Nehodnotit žáky bych zařadila k důležité dovednosti, kterou si mnoho učitelů musí osvojit, jak dokazují citace zapojených učitelů. *„Když mi žáci plácají hlouposti, já vím, že to není pravda, je pro mě těžké to nechat zapsat na arch papíru. Někdy nevěřím vlastním uším. Já nechápu, jak může něco takového vypustit z pusy, zásadně nesouhlasím, ale vím, že nesmím nic říct“ (z deníku výzkumu).*

Přesvědčovací dovednost a schopnost obhájit si vlastní názor se ukázaly také jako nezbytné pro zapojení hodnotící aktivity do výuky. Učitelé se svěřili s nejrozličnějšími starostmi v oblasti podpory vedení školy a ostatních kolegů. *„Proč by se měly postoje zjišťovat? Jaký to má význam? Kdy se vlastně učíte, když si celý rok hrajete? Jaké dostanou známky z daného předmětu?“ (z deníku výzkumu).*

Učitel, který se rozhodne zaměřit výuku na postoje a hodnoty žáků, musí počítat s tím, že je to celkem nová metoda ve výuce, která nalezne u některých kolegů obdiv, u jiných nepochopení. Považuji za nejdůležitější, aby učitel sám viděl smysl v zapojení hodnotící aktivity do výuky a snažil se tento smysl předávat do nejširšího okolí.

V. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

1.1 Literární prameny

1. ALLUM, L., NÁVOJSKÝ, A., ZEMANOVÁ, B. a mezinárodní autorský a projektový tým. *Jak víme, že to funguje?* Praha: Vzdělávací program Varianty (organizace Člověk v tísni), 2015, ISBN 978-80-87456-73-6.
2. CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*. 2. dopl. a přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. 376 s. ISBN 978-80-244-2295-4.
3. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. 4. přeprac. a rozšíř. vyd. Praha: Portál, 2016. 440 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
4. JARKOVSKÁ, Lucie. *Gender před tabulí: etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013. Studie (Sociologické nakladatelství). 196 s. ISBN 978-80-7419-119-0.
5. KEMMIS, S. Action research. In HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. (Eds.). *International Encyclopaedia of Education : Research and Studies*. Oxford: Pergamon, 1983.
6. KUČEROVÁ, S., *Člověk – hodnoty – výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. Prešov: ManaCon Prešov, 1997. 232 s. ISBN 80-85668-34-3.
7. OAKLEY, Ann. *Pohlaví, gender a společnost*. Praha: Portál, 2000. 171 s. ISBN 80-7178-403-6.
8. PRUNNER, P., MIŇNHOVÁ, J., KUBÍKOVÁ, A. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie pro učitele*. Západočeská univerzita, 1993. 90 s. ISBN 80-7043-098-2.
9. SKALICKÁ, P., DLOUHÁ, R., CHÁRA, P., DVOŘÁKOVÁ, M. a STARÁ, J. *Doporučené očekávané výstupy: VMEGS v ZV*. Praha: VÚP, 2011. 13 s. ISBN: 978-80-87000-76-2.
10. VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367-386-4.

11. WILDEMUTH, Barbara M. *Applications of social research methods to questions in information and library science*. Westport: Libraries Unlimited, 2009. ISBN 978-1-59158-503-9.

1.2 Internetové zdroje

12. *Adra* [online], [cit. 16. 1. 2016]. Dostupné z:
< <http://www.adra.cz/opravdovysvet/nabidka-pro-skoly/zakladni-skoly>
13. *Automechanik* [online], [cit. 6. 2. 2016]. Dostupné z:
< <http://www.occupationsguide.cz/cz/povol/povolani.aspx?Par=27.htm>
14. *Člověk v tísní, o. p. s.*, Praha, 2015
15. *Definice GRV*. [online], [cit. 10. 12. 2015]. Dostupné z:
< <http://www.fors.cz/globalni-rozvojove-vzdelavani/definice-grv/#.VpplpyprhC9I>
16. *Definice GRV* [online], [cit. 22. 12. 2016]. Dostupné z:
< <http://www.fors.cz/globalni-rozvojove-vzdelavani/definice-grv/#.Vps-h5rhDRZ>
17. *Globální dimenze ve výuce* [online], [cit. 4. 2. 2016]. Dostupné z:
< http://varianty.cz/download/docs/62_globalni-dimenze-ve-vy-uce.pdf
18. *Globální rozvojové vzdělávání* [online], [cit. 16. 1. 2015]. Dostupné z:
< <http://www.globalnirozvojovevzdelavani.cz/co-je-grv/definice-a-principy.html>
19. *Global Storylines – výuka příběhem* [online], [cit. 31. 1. 2016]. Dostupné z:
< <http://www.nazemi.cz/cs/global-storylines>
20. *Hádanky* [online], [cit. 15. 12. 2015]. Dostupné z:
< <http://detsky-svet.blog.cz/0910/hadanky-povolani-vaclav-fischer>
21. *Inkluzivní škola* [online], [cit. 22. 12. 2015]. Dostupné z:
< <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/realizace-vmegs>
22. *Jeden svět na školách* [online], [cit. 1. 2. 2016]. Dostupné z:
< https://www.jsns.cz/cz/article/6/O_jsns.html
23. *Metodický portál* [online], [cit. 22. 12. 2015]. Dostupné z:
< <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/625/SMYSL-PRUREZOVEHO-TEMATU-VYCHOVA-K-MYSLENI-V-EVROPSKYCH-A/>
24. *Objevujeme svět* [online], [cit. 23. 1. 2016]. Dostupné z:
< <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=69041&view=4005>

25. *Ošetřovatel* [online], [cit. 6. 2. 2016]. Dostupné z:
< <https://cs.wikipedia.org/wiki/Ošetřovatel>
26. *Pilot* [online], [cit. 6. 2. 2016]. Dostupné z: < <https://cs.wikipedia.org/wiki/Pilot>
27. *Projekty Kvalita, nebo kvantita* [online], [cit. 16. 1. 2015]. Dostupné z:
< <http://www.varianty.cz/projekty/49-kvalita-nebo-kvantita>
28. *Průřezové téma: Myšlení v evropských a globálních souvislostech*. [online], [cit. 10. 12. 2015]. Dostupné z:
< <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=4005>
29. *Průřezová témata* [online], [cit. 22. 12. 2015]. Dostupné z:
< <http://www.prurezovatemata.cz/Methodikav%C3%BDuky.aspx>
30. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online], [cit. 10. 12. 2015]. Dostupné z:
< http://www.nuv.cz/file/433_1_1/ (s. 9, 90, 95, 90 - 102)
31. RVP – Metodický portál [online], [cit. 23. 1. 2016]. Dostupné z
< <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=4005>
32. *Společný svět – příručka globálního rozvojového vzdělávání* [online], [cit. 5. 2. 2016, str. 22]. Dostupné z:
< http://varianty.cz/download/docs/151_spolec-ny-sve-t.pdf
33. *Společný svět* [online], [cit. 13. 2. 2016]. Dostupné z:
< http://www.varianty.cz/download/docs/68_na-s-spolec-ny-sve-t.pdf
34. *Svět nás zajímá* [online], [cit. 23. 1. 2016]. Dostupné z:
< <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=69043&view=4005>
35. *Učitel mateřské školy* [online], [cit. 6. 2. 2016]. Dostupné z:
< <http://www.prace.cz/poradna/encyklopedie-profesi/u/ucitel-materske-skoly/>
36. *Varianty* <http://varianty.cz/nase-mise> [online], [cit. 16. 1. 2016]. Dostupné z:
< <http://varianty.cz/nase-mise>
37. *Varianty* [online], [cit. 31. 1. 2016]. Dostupné z: < <http://varianty.cz/historie>
38. *Varianty* [online], [cit. 31. 1. 2016]. Dostupné z: < <http://varianty.cz/nase-mise>
39. *Varianty* [online], [cit. 1. 2. 2016]. Dostupné z: < <http://www.wp.varianty.cz>
40. *Vědecko-výzkumná profese* [online], [cit. 6. 2. 2016]. Dostupné z:
< <http://www.jobs.cz/poradna/profese/v/vedecko-vyzkumny-pracovnik/>

41. *Výchovné a vzdělávací strategie* [online], [cit. 17. 2. 2016]. Dostupné z:
< <http://www.fzsumelecka.cz/?action=charakteristika-skoly>
42. *Žijeme ve společném světě* [online], [cit. 23. 1. 2016]. Dostupné z:
< <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=69045&view=4005>

VI. SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Hodnotící aktivita

Příloha č. 2: Rébusy, hádanky

Příloha č. 3: Žákovská tvorba jednotlivých profesí z úvodního zjišťování

Příloha č. 4: Badatelské nálepky

Příloha č. 5: Žákovská tvorba jednotlivých profesí ze závěrečného zjišťování

Příloha č. 6: Jak víme, že to funguje? - ukázka případové studie

Příloha č. 1 – Hodnotící aktivita/ Rozmanitost

Jak víme, které profese jsou pro holky a které pro kluky?

Autorka: Jana Sedláčková Křištoforyová

Principy GRV: sociální spravedlnost

Co aktivita ověřuje:

Cílem této aktivity je posoudit, jak žáci vnímají otázku přirozenosti mužů a žen v souvislosti s volbou/výkonem povolání. Jaké vlastnosti a dovednosti žáci definují jako typicky ženské a typicky mužské? Důležité je zjišťovat důvody, proč si toto žáci myslí. Posun se očekává v rozostření hranic mezi mužskými a ženskými profesemi a také mezi mužskými a ženskými vlastnostmi – obecněji v tom, co je obvykle považováno za ženskou a mužskou přirozenost. Globální rozměr tématu se projeví zejména v návazných aktivitách, kdy je možné se věnovat např. významným nositelkám Nobelovy ceny (např. Wangari Maathai 2004, Shirin Ebadi 2003 apod.) či lidským právům a právům žen a mužů v historickém kontextu.

Cíle GRV:

- respektovat odlišné názory a pohledy na svět,
- na základě informací si vytvořit vlastní názor a uvést pro něj argumenty,
- chápat, co podporuje rovnost příležitostí pro muže a ženy a co jí brání.

Věk: 10–15 let

Čas: 45 minut

Metody:

Práce s plakáty obsahujícími názvy profesí, vytvoření seznamu vlastností a dovedností potřebných pro dané profese, přiřazení vlastností a dovedností k jednotlivým pohlavím do Vennova diagramu.

Co potřebuji/pomůcky

- 5 prázdných listů A3 s názvy profesí (opravování automobilů, pilotování letadla, výzkumnická profese, ošetrovatelství ve zdravotnictví, učitelství v mateřské škole),
- prázdné kartičky velikosti A6 a fixy pro žáky,
- záznamový arch pro vyučujícího,
- pracovní list s protínajícími se kruhy (Vennovy diagramy) pro žáky.

Jak postupovat:

– Nalepte na tabuli 5 papírů formátu A3, na kterých jsou napsány profese: opravování automobilů, pilotování letadla, výzkumnická profese, ošetrovatelství ve zdravotnictví, učitelství v mateřské škole. Zeptejte o profesích uvedených na tabuli:

Kdo ji vykonává lépe?

Kdo má k profesi lepší předpoklady?

Muž nebo žena?

Zajímejte se o vysvětlení, proč si to žáci myslí. Zaznamenávejte odpovědi žáků do prvního sloupce záznamového archu.

– Potom rozdělte žáky do dvojic/skupin (skupiny jsou po max. po 3 žácích) a rozdejte jim 4 prázdné kartičky. Každé dvojici/skupině přiřaďte jednu profesi z flipu, který visí na tabuli. Rozdělte žáky do dvojic/skupin tak, aby každou profesi zpracovávaly dvě dvojice/skupiny.

– Vyzvěte žáky, aby na 4 kartičky napsali velkým písmem 2 vlastnosti a 2 dovednosti, které jsou potřeba pro vykonávání přidělené profese. (Pro mladší žáky je lepší formulace – jaký musí být a co musí umět, jaké musí mít vzdělání a trénink?)

– Vyzvěte postupně dvojice/skupiny, aby lepily své kartičky na papír formátu A 3 s danou profesí. Zaznamenávejte do záznamového listu odpovědi žáků z kartiček profesí.

– Z vlastností a dovedností, které žáci pojmenovali jako důležité pro vykonávání dané profese, vytvořte seznam na tabuli.

– Vyzvěte žáky, aby každý sám zpracoval do Vennova diagramu, zda pojmenované vlastnosti a dovednosti ze seznamu se typicky vyskytují spíše u mužů, u žen, nebo se vyskytují u obou.

– Žáci také vyplní zdůvodnění pro zařazení.

Jak shromáždit výstupy?

Zaznamenávejte všechny výpovědi žáků do záznamového archu. V hodině použijte nahrávací zařízení (diktafon), pomocí kterého budete moci udělat zápis až po skončení ověřování hodnotící aktivity.

Cílem aktivity je zaznamenat, jaké představy mají žáci o předpokladech pro různé profese. Hlavním cílem je zmapování genderových stereotypů spojených s vybranými druhy profesí. Je důležité zjistit a zaznamenat, jaké mají žáci představy o povoláních,

které typicky vykonávají ženy a které muži. V pracovním listu s Vennovým diagramem je klíčové zaznamenání všech komentářů žáků, jak písemných, tak případně ústních v navazující diskusi.

Jak analyzovat/rozebrat výstupy aktivity?

V první aktivitě žáci volí, zda jde o profese mužské, nebo ženské. Žáci své volby musí zdůvodnit. Jde o ženskou profesi, protože ji může vykonávat pouze žena (má k ní předpoklady), nebo ji žena pouze častěji vykonává (sestřička v nemocnici, učitelka)

V další aktivitě vyučující doplní výpočet, kolikrát žáci a žákyně zařadili ve Vennově diagramu danou vlastnost a dovednost k daným kategoriím (mužské, mužské i ženské, ženské).

Vyhodnocení části se zdůvodněním:

Roztřídte odpovědi do kategorií; předpokládají se tyto kategorie, ale můžete vytvořit další podle odpovědí žákyní a žáků.

→ *Přirozenost* – ženy jako matky a pečovatelky o rodinný krb, muži jako živitelé rodiny – tedy aktivní na pracovním trhu.

→ *Výchova* – chlapci jsou např. nabádáni, aby neprojevovali emoce (kluci nebrečí, označení „bačkora“ aj.) Dívky jsou podporovány v péči o zevnějšek či v domácích pracích – kosmetické salony a kuchyňky ve školkách, chlapci jsou podporováni v prostorové představivosti – stavebnice, autodráhy jako hry pro chlapce.

→ *Biologicky dané-fyzické předpoklady* (větší svaly, vyšší postava, rychlost...)

→ *Biologicky dané-mentální předpoklady* (kluci jsou lepší v matematice, lepší v orientaci v prostoru apod.)

→ *Vzhledové důvody* (krása, drobnost postavy apod.)

→ *Emocionální důvody* (empatie, porozumění, vůdčí nadání apod.)

Po absolvování výukového modulu by žáci a žákyně měli klást menší důraz na biologické důvody či přirozenost a více uvádět kulturní důvody (výchova, rodina, hračky, sporty, hudební nástroje, koníčky apod.). Tak se jim otevírá možnost tyto vlastnosti a dovednosti rozvíjet bez ohledu na to, zda jde o dívku či chlapce. Tím dochází k podpoře rovnosti

mezi dívkami a chlapci v jejich vlastní zkušenosti a rozvíjí citlivost pro rovnost mužů a žen obecně. Tato aktivita začíná s osobní zkušeností žáků a žákyň a globální tematika rovnosti žen a mužů a ženských a mužských práv je poté zpracovávána ve výukové části. Při druhém ověření aktivity je pak nutné pozorovat, zda byly původní názory na to, které profese se hodí pro dívky a chlapce (ženy a muže) něčím narušeny a změněny a v jakém směru (jistota v přiřazení určité vlastnosti či dovednosti mužům a ženám by měla být zpochybněna; více vlastností a dovedností by mělo být žáky zařazeno do průniku, který značí vlastnosti a dovednosti, které jsou pro muže a ženy stejně pravděpodobné). Sledujeme posuny v argumentaci pro zařazení do množiny „pouze mužské“, „pouze ženské“, případně „mužské i ženské“. Vyučující sleduje, zda kromě osobní zkušenosti žáci pracují také s širším kontextem a s příklady, se kterými se seznámili ve výukovém bloku. Zaměří se také na to, zda již žáci dokáží reflektovat historické překážky, které ženám vstup do určitých profesí blokovaly, a dále současné spíše mentální překážky, které určité profese označují jako nevhodné pro jedno či druhé pohlaví.

Příloha č. 2 – Rébusy a hádanky

(PEKAŘ)

Oplátky nepeče,
nejsou mu třeba,
peče nám voňavý,
křupavý chleba.



(LÉKAŘKA)

Sníh bílého pláště
slušívá ji zvláště.
Děti na ni jazyk
plazí,
a ona se neurazí.

O



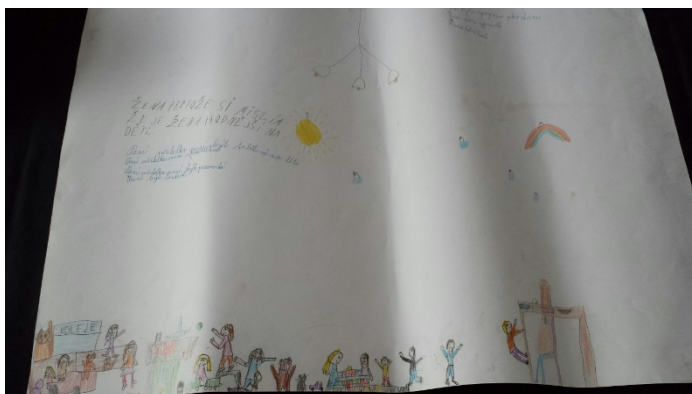
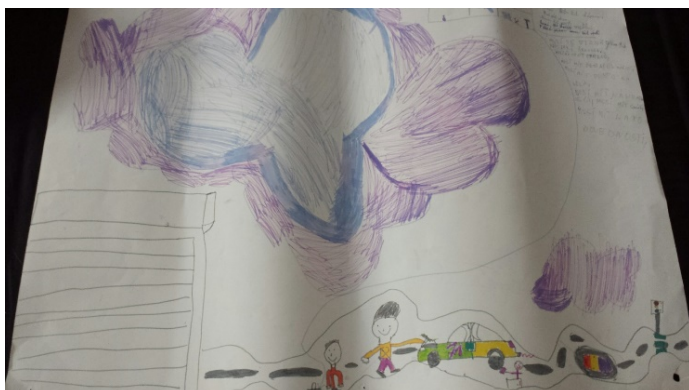
E

(LETUŠKA)

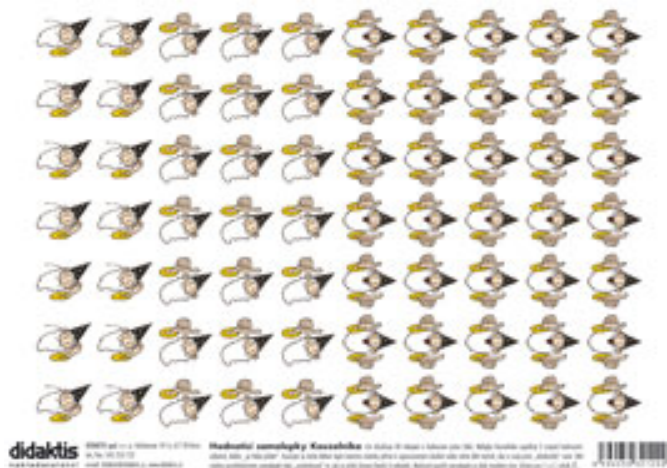
Létá Praha – Moskva,
Havana,
nikde není neznámá,
v každém městě je jak doma.



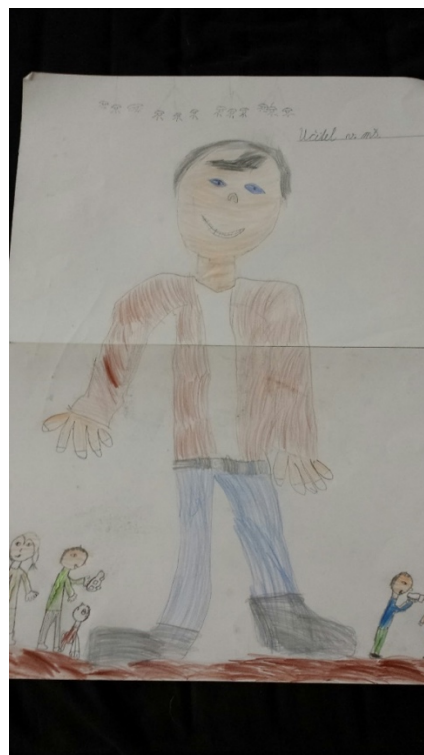
Příloha č. 3 – Žákovská tvorba jednotlivých profesí z úvodního zjišťování

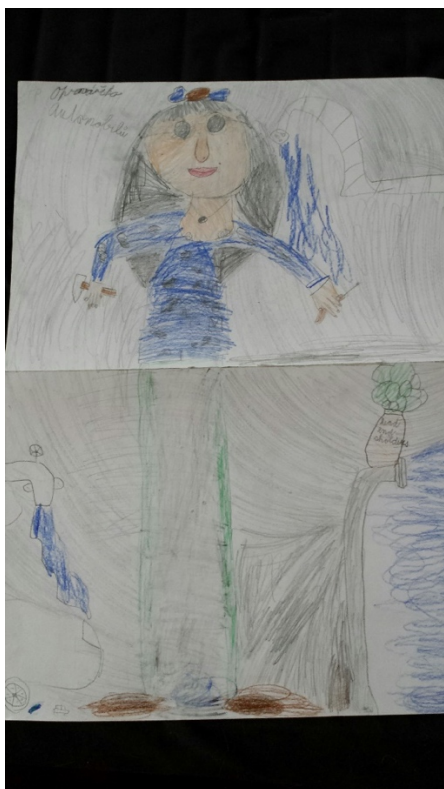


Příloha č. 4 – Badatelské nálepky



Příloha č. 5 - Žákovská tvorba jednotlivých profesí ze závěrečného zjišťování





Příloha č. 6 - Jak víme, že to funguje? - ukázka případové studie

PŘÍPADOVÁ STUDIE
Městská základní škola (Česko)

Jsem studentkou 5. ročníku pedagogické fakulty, zároveň však již třetím rokem vyučuji na základní škole.

Pro studii jsem si vybrala 2. třídu (17 žáků – 7 dívek, 10 chlapců), v níž jsem třídní učitelkou. Dívky jsou spíše klidnější a hrají si v menších skupinkách. Živější části hodin zapisují chlapci, kteří se většinou sdružují do jedné skupiny. Při práci ve skupinách je vždy těžké jejich rozdělování, protože chce být každý s každým.

Úvodní zjišťování
Žáci jsou mladší a hravější, aktivitu jsem proto upravila. Například jsem zadala více her, jednodušší pojmenování a pojala jsem ji jako celodenní projekt.

Děti si mohly vybrat, zda budou pracovat samostatně, nebo ve skupinkách. Jeden žák, který je rychlejší a šikovnější, za mnou sám přišel a požádal mě, zda by mohl alespoň některé skupinové aktivity vykonávat sám.

Když žáci pomocí různých nápodob vyložitli téma dne, následovala diskuse, co všechno slovo povolání zahrnuje a co to vlastně je. Mluvíli jsme o profesi rodičů i širšího příbuzenstva. Potom jsme se věnovali povoláním pilotování letadla, výkumnické profese, ošetřovatelství ve zdravotnictví, učitelství v mateřské škole a opravování automobilů.

Děti jsem losováním rozdělila do skupin po dvou až třech. Jejich úkolem bylo namalovat človíka, který vykonává danou profesi. Neustále jsem jim také připomínala, že daný člověk nosí nějaké oblečení, s nímž pracuje atd. Během kresby jsem mezi žáky procházela a pokládala jsem jim různé otázky: Proč je to právě tahle? Jak jsi na to přišel? Jak jsi se domníval? Či to byl nápad? Proč právě tato barva? Tato pomůcka skutečně používá k této práci? atd.

Aktivita byla zakončena diskuzí na koberci, kde každá skupina představila své dílo. Všechna povolání byla ztvárněna mužskou postavou, kromě učitelství v mateřské škole.

Žáci se opravdu zabývali nejzávažnějšími detaily a vše na jejich obrazech bylo propracované.

| | |
|----------------------------------|--|
| Pilotování letadla | Pilot měl čepici, protože to je znak každého pilota. Vykonal ho může jedině muž, protože se nebojí, ví si rady a hlavně v kokpitu je hodně tlačítek a ta zvládne ovládat jedině muž. |
| Výkumnická profese | Výkumníkem může být jedině chlapec, protože dívky se starají jen o účesy a také kvůli vykonávání tohoto povolání v terénu. |
| Ošetřovatelství ve zdravotnictví | Ošetřovatel se stal doktorem s červeným pláštěm, aby nebyla vidět krev („krev holky nezvládá“). |

Jak víme, že to funguje? 63

| | |
|-----------------------------|---|
| Učitelství v mateřské škole | Paní učitelka v mateřské škole byla vysoká, aby viděla na všechny děti. Žáci si sice mají nepřímou zkušenost s mužem v mateřské škole, ale stejně tohle povolání považují za ženské. |
| Opravování automobilů | Opravitel automobilů máli rozšířenou práci, jeden drží kládku a tloukí do kapoty, druhý podává nářadí. Povolání se přejmenovalo na automobilník („vykonávat ho může jedině muž, protože holky jsou slabé“). |

Dále jsme řešili, jaký člověk vykonávající určité povolání musí být a co musí umět.

O jednotlivých vlastnostech a dovednostech jsme společně diskutovali a poté je řadili do tří sloupců – vlastnosti / dovednosti společně oběma pohlavím, jen mužské, nebo ženské.

Často se stávalo, že žáci řekli svůj názor, ale s odůvodněním měli velký problém. Vycházeli z vlastních zkušeností, postojů v rodině nebo PC her či filmů, jež na ně působil. Někteří se rozhodli podle spolupráce. Za typicky mužské vlastnosti a dovednosti považují – vyrovnaný, ostrý, boj, maslovaný / práce s auty, opravování, znalost všech čudlíků v letadle, vyznění se ve vzduchu. Za typicky ženskou vlastnost klid („klidnost“), dovednost se neobjevila. Všechny dívky přítomné při ovládání jsou hodné, klidné, tiché, takže výsledek o typicky ženských vlastnostech mě nijak nepřekvapí.

Ačkoli vyšlo při rozdělování najevo, že dané vlastnosti a dovednosti mohou mít ženy i muži, v závěrečné otázce, zda by tedy pilotem mohla být žena, většina žáků odpověděla „nikdy“.

Výuka
Chtěla jsem trochu nabourat pohled žáků na vlastnosti a dovednosti mužů a žen. Zaměřila jsem se na různá povolání, role ve společnosti a v domácnosti, postavení žen a mužů v reklamě. Celou výuku jsem pojala jako badatelský projekt, při němž se pracovalo samostatně i ve skupinách na různých aktivitách.

- Letovisko duchů** (Dovolená na ostrově, na kterém chybí většina personál. Žáci obdrží seznam pracovníků, kteří jsou pro chod hotelu nezbytní, ve skupině se musejí dohodnout, kdo bude danou práci zastávat, kolik jí věnuje času atd.).
- Balón** (Žáci se ocitnou v pletřazeném balónu. Každý z nich je zastupcem určitého povolání. Musejí společně vyřešit nastalou situaci, aby se zachránili.).
- Příkazník** (Žáci se povolání rodičů, příbuzných, v budoucnosti vlastního).
- Jak to mám/má/máte?** (Tato činnost zahrnovala nejrozsáhlejší každodenní úkoly od vysávání k vedení společnosti. Žáci pracovali s obrázky činnosti. Rozvíjí se diskuse o vykonávání dané činnosti v rodině, u kamarádů, v televizních reklamách, pohádkách. Kdo vykonává určité činnosti více a proč?).

Ohledně reklamy, která nás obklopuje každý den, jsme zkoumali, jaké role zde ženy a muži zaujmají, kde a v jakých situacích se v reklamě častěji objevuje muž, nebo žena a proč.

Jak víme, že to funguje? 64

Něliko mli o to, abych iipn6 zmn6la mlyt6n6 j6k6, ale o to, aby se na mu6skou a 6enskou roli pod6lvali z vice uhl6 z uv6dom6n6 s6, 6e n6kter6 6innosti a povol6n6 mohou b6t vykon6v6na mudi i 6eny. Samozr6jn6, 6e ka6d6 pohlav6 m6 p6edpoklady pro ur6it6 6innosti, ale existuje mo6nost (a nen6 to nic divn6ho), pokud se o to pokus6 i pohlav6 opa6n6.

Z6v6re6n6 zj6st6v6n6

Op6t jsem aktivitu pojala jako celodenn6 projekt, kter6 ukon66 n6le celoro6n6 b6dn6, a trochu ji upravila, aby 66ky bavila. 66ky (ve t666 jich bylo 66) jsem znovu pomoci losov6n6 rozd66la do skupin.

Ned6lvali malovali povol6n6, ale v opa6n6m ro6d6, ne6 tomu bylo p6i prvn6m ov66v6n6. Ze v66ch povol6n6 (oprav66ka automobil6, pilotka letadla, v66kumnice, u6itel v mate6sk6 6kole), kter6 66ci vn6mali jako sp66e mu66sk6, se stala 6ensk6 a naopak.

Po dokon66n6 jsme se zam66ili na jednotliv6 obr6zky.

| | |
|-------------------------|--|
| Pilotka | M6la jsem mo6nost porovnat, jak se l666 pilot z66dov6n6 zj6st6v6n6 a pilotka ze z6v6re6n6ho. Ob6 postavy byly namal6v6ny s modr6m oble6en6m – p6edstava uniformy. Na ka6d6m z obr6zk6 se p666 objevilo letadlo. Pilotka m6la p6i sob6 kartu po6666n6, kdy6 se n6co n6hodou stalo. |
| Oprav66ka | Ve skupin6 byl 66k, kter6 se ch66l v t6to aktiv66 p6edv6st a vytvo6it oprav66ku, kter6 m6la odhalen6 prsa, na kter6 l6k6la z6kazn6ky, v ruce dr66la jedovat6 6amp6n, kter6m j6 otr6v6l a okrade. V druh6 ruce dr66l klad6vko sm6rti a 6roubn6k na vyz6hov6n6 mo6k6, aby byla chyt66j66. Na rukou m6 dlouh6 nehty, aby mohla lidi roz66z6vat, n6kdy se st6v6 kanibalem. Je to b66zen, nen6 v6v66en6 a nau6ila se opravovat automobily ve v66zen6. |
| U6itel v mate6sk6 6kole | U6itel v mate6sk6 6kole je p666n6 60 let, nikdo nedok6z6l vysv66t6t pro6. D6ti kolem n66 jsou stejn6 pr6v66 jako p6i prvn6m ov66v6n6, prob666 mezi nimi souboj o hra6ku. Pan u6itel s6 nen666 n6hty, aby mohl uk66zat dr6py, kdy6 d6ti z666. M6 s666 r66. Mu6 m66e takov6 povol6n6 ur6it6 tak6 vykon6vat. |
| V66kumnice | V66kumnice (Jana Nov6kov6) byla namal6v6na jako m6nd66ka pana v66kumn6ka z66dov6n6 zj6st6v6n6. Ka6d6 z nich ale moment6n6 pr66uje na jin6m v66kumu, pot6k6v6j6 se doma. M6 vlasy v cop6n66ch, aby se j6 nechyt6ly za strom, m6 nal6kov6n6 nehty, proto66 je m6ma nos6 nal6kov6n6, tr66e m6 proto, aby l66e vid6la. V ruce dr66 lupu, aby mohla zkoumat stopy. Na z66dech nos6 batoh s vodou. Nos6 oble6en6 zn6cky Bushman. |

66ci p6em666li, co pr6v66 6lov6k, kter6 vykon6v6 dan6 povol6n6, mus6 um6t a jak6 mus6 b6t. T6m66 v66chry vlastnosti a dovednosti 66ci p66soudili ob6ma pohlav6m. Mezi mu66sk6m se objevila zlost, v66bavenost/zach6zeni s n666em a v66m666n6 p6neumat6k. 6ensk6 dovednost se op6t neuk6z6la a za vlastnost je považ6v6no b6t trochu str666t6l a p666n6.

Pot6 se m666 66ci zamyslet nad t6m, zda opa6n6 pohlav6 mus6 b6t pro v66kon dan6ho povol6n6 jin6, nebo ne a zda mus6 um6t n6co jin6ho nebo m6t znalosti nav6c.

65

| POVOL6N6 | VLASTNOSTI DOVEDNOSTI | Vlastnost / dovednost pro opa6n6 pohlav6 | Kter6 pohlav6 m66e l66e vykon6vat dan6 povol6n6? |
|-------------------------|--|--|--|
| Pilotka | Chytr6, p66n6, r66, trochu str666t6l letadla Um6t l66t letadlo, nem6t strach z v666k, sk6kat pad66kem, zvl6dnout turbulence, um6t vzl6tnout s letadlem, | X | Ob6 pohlav6 |
| U6itel v mate6sk6 6kole | Hodn6, starostliv6, trochu p666n6 Um6t d6vat pozor, odpov6dat na r66n6 ot6zky, hr6t na klav6r | X | Ob6 pohlav6 |
| V66kumnice | Chytr6, pozorn6, citliv6, trp6liv6, u66n6liv6, v66baven6, p666v6n6 Zn6 v66 o p66666, do66e stopovat, m6t o6i na stop66ch, hled6t. | X | Ob6 pohlav6 |
| Oprav66ka automobil6 | Bl6zniv6, hust6, trp6liv6, hloup6. Um6t um6t auto, mus6 m6t tr6vko, kter6 se m66e zm66t, um6t zach6zet s n666em, um6t vym666vat pneumatiky. | X | Ob6 pohlav6 |

N6kolk6r6t jsme p6i spole6n6ch diskuz6ch narazili na povol6n6 kn66e. Toto povol6n6 považovali za typicky mu66sk6. Stejn6 jako horn6ka („m66e to b6t jen kluk, proto66 dole pod zem6 pad6t kamen6“) nebo b6v6r („mu6, proto66 holky nen6m6666 kop6vat“).

V666na ale tv66ila, 6e divky i chl6pci by mohli m6t povol6n6, jak6 ch666j6. Mus6 se jen n666emu nau6it nebo n666ci b6t.

Sp66n66 v66t66n6ho c6le se projevilo i na 66kov6, kter6 zprvu v v66kumn6 profes6 tv666li: „V66kumnice holky nemohou b6t, v666t6 se star6j6 o ty sv6 u666y a taky nehty a malov6n6.“ Ny6 si byl jist6, 6e mohou b6t v66kumn6ci i v66kumnice, proto66 je d666666, aby se nau6ili a pochopili to, co zkoumaj6.

Shrnut6

Celkov6 nejz6666v666j66 pro m6 bylo, kdy6 66ci zkoumali postaven6 mu6e a 6eny v b66n6ch televizn6ch reklam6ch. Jeden z 66k6 prozkoum6val reklam6n6 spoty o autech a p6666l s objevem, 6e a6666v6 zaj6m6j6 auta sp66e mu6e, tak se v reklam6ch v66e vyskyt6j6 6eny. Pohotov6 tat6nek mu vysv66til, 6e auta a 6eny pat66 k sob6, proto se objevuj6 v reklam6ch do6rom6dy. 66k to pochopil po sv6m a usoudil, 6e kdy6 se tedy 6eny ochom6t6j6 kolem aut, pak mohou b6t oprav66kami (za6nou aut6m rozum6t).

Ka6d6 v66kov6 aktivita pomohla k posunu jinak. Ka6d6 pot666oval sv66 6as na v6666bn6 a pochopen6.

66